



Facultad de educación

# GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2018-2019

LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LOS  
MATERIALES CURRICULARES DE EDUCACIÓN  
INFANTIL: ANÁLISIS DE UN PROYECTO EDITORIAL

THE REPRESENTATION OF WOMEN IN EARLY YEARS  
EDUCATION TEXTBOOKS: ANALYSIS OF A CURRICULAR  
PROJECT

Autora: Beatriz Iturbe López

Director: Jesús Romero Morante

Julio 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

## **RESUMEN**

El presente Trabajo Fin de Grado tiene por objeto averiguar cuál es el modelo femenino que se ofrece a la primera infancia a través del proyecto editorial *¡Cuánto sabemos!*, editado por Santillana entre 2016 y 2018 para la etapa de Educación Infantil, mediante un exhaustivo análisis crítico-reflexivo. Para ello, se ha tenido en cuenta tanto el código lingüístico como las ilustraciones, dentro de cada cual se han valorado diversas categorías de análisis capaces de desvelar la presencia del androcentrismo, el protagonismo concedido a los personajes en función de su género, así como los estereotipos sexistas que contribuyen a representar a la mujer de una forma poco fiel a la realidad. Tras la recogida de datos cuantitativos y una interpretación cualitativa de los mismos, se concluye que el Proyecto objeto de análisis otorga un protagonismo secundario a los personajes femeninos y oculta un arquetipo estereotipado de mujer, en la misma línea que el que contenían los materiales curriculares analizados en estudios inmediatamente anteriores a la Gran Huelga Internacional Feminista del 8 de marzo de 2016.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación Infantil, material curricular, género, rol femenino, sexismo.

## **ABSTRACT**

The aim of this dissertation is getting to discover what female model is being offered to the students during their childhood throughout the project “*¿How much we know!*”, edited by Santillana between 2016-18 for early years education, making an exhaustive analysis. Along this process, both linguistic code and illustrations have been taken into account. Within both, diverse categories of analysis have been employed in order to discover the presence of androcentrism, the role given to each of the characters related to their gender, as well as sexist stereotypes which do not represent women and their roles closely. After the search of quantitative data and a qualitative interpretation of the same data, it is concluded that the Project analysed grants a secondary role to female characters and hides a stereotyped female archetype, following the same line that contents of the curricular materials analysed in studies prior to the Great Feminist International Strike on March 2016.

## **KEY WORDS**

Early years education, curricular material, gender, female role, sexism.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
2.1. Escuela, libro de texto y TIC.....	3
2.2. Problemática del libro de texto: características, principales funciones y limitaciones ..	4
2.3. Sesgos de los libros de texto: sesgo de género y el papel de la mujer .....	9
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>12</b>
<b>4. DECISIONES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>13</b>
<b>5. LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LOS MATERIALES CURRICULARES. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>20</b>
5.1. Las imágenes o código icónico .....	20
5.2. El texto o discurso escrito.....	29
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>35</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>38</b>
<b>8. ANEXOS .....</b>	<b>41</b>

# 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A lo largo de los siglos, el libro de texto ha estado presente en las aulas. En este sentido, Popkewitz (1988; mencionado en Martínez Bonafé, 2002) señala que dicho material ha desempeñado un rol prioritario en las mismas; al menos, desde la Edad Media, en las escuelas cristianas, islámicas y judías.

Asimismo, en la actualidad, el libro de texto continúa siendo el recurso didáctico más empleado por los docentes del sistema educativo español. Según Parcerisa (2009), a pesar de estar inmersos en la denominada sociedad del conocimiento y de las TIC, las nuevas tecnologías no han logrado sustituir a los libros en los contextos de educación formal. No obstante, las editoriales han desarrollado ciertos materiales y contenidos en formato digital que acompañan al libro de texto en papel, las escuelas han incorporado modernos equipos tecnológicos en sus aulas... Ahora bien, lejos de ser innovaciones sistemáticas y planificadas dirigidas a mejorar o transformar procesos, resolver problemas o conseguir la justicia social (Salgado Anóni, 2016), su uso es marginal en la mayoría de los centros y se ve supeditado a los ya mencionados libros de texto (Parcerisa, 2009; Braga Blanco y Belver Domínguez, 2016). Por tanto, la responsabilidad que el libro de texto tiene actualmente sobre los procesos educativos a nivel nacional, supone, desde mi punto de vista, motivo suficiente para realizar una investigación que tenga por objeto principal el análisis de dicho recurso; propósito de este Trabajo Fin de Grado (TFG), así como de una amplia bibliografía, al tratarse de un tema clásico de la investigación educativa. Si bien, que el libro de texto varíe según la empresa editorial que lo confeccione, se transforme con el paso del tiempo debido a los cambios sociales, culturales y educativos, o dependa de la etapa educativa a la que se dirige (Martínez Bonafé, 2002), justifica la necesidad de renovar continuamente dicha bibliografía con nuevas investigaciones que permitan constatar la evolución del material y del conocimiento que se está transmitiendo en las escuelas.

Si a lo anterior se añade que este material no solo propone los contenidos que van a aprender los alumnos<sup>1</sup>, sino que también determina la labor del docente en cuanto a diseño y desarrollo curricular, estableciendo objetivos, criterios de evaluación y otros elementos curriculares, su responsabilidad sobre los procesos educativos es aún más relevante y, en consecuencia, la investigación sobre el mismo aún más necesaria. En otras palabras, el libro de texto media en los procesos de enseñanza-aprendizaje como un recurso didáctico y hace las funciones de un material curricular proponiendo el diseño del currículum; convirtiéndose, por tanto, en el currículum real que se imparte en muchos centros educativos (Braga Blanco, 1999).

Este currículum real que se desarrolla a través de los materiales didácticos en general, y mediante el libro de texto en particular, es elaborado, según Apple (1993), por un grupo

---

<sup>1</sup> De acuerdo con las indicaciones de la Real Academia Española, en estas páginas se utilizará el masculino gramatical genérico para designar a todas las personas, sea cual sea su sexo. Tal decisión no supone concesión alguna al sexismo lingüístico, contra el que ha de lucharse decididamente.

específico de personas poseedoras de unas creencias y preferencias concretas, así como “de una visión particular del conocimiento y de la cultura” (p.112), que condicionan la selección de los contenidos de dichos materiales. En consecuencia, el contenido recogido en los libros de texto dista mucho de ser un conocimiento objetivo, neutro y oficial o una verdad indiscutible. Antes bien, está repleto de sesgos, los cuales transmiten una concepción distorsionada de la realidad y ocasionan, en muchos casos, que los materiales no sean “respetuosos con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en una institución” (Torres, 2011, p.213). Por tanto, según Torres (2011), la existencia de estos sesgos dificulta la consecución de una educación inclusiva, así como la igualdad de oportunidades en el sistema educativo, puesto que muchos colectivos minoritarios no aparecen representados o no se sienten reconocidos en los contenidos que se trabajan en las aulas. Uno de ellos es el sesgo de género, presente en aquellos materiales que realizan un tratamiento discriminatorio en cuanto a los papeles del hombre y de la mujer en la sociedad. A nivel personal, considero que detectar el sesgo de género en los materiales que maneja la infancia, es esencial para evolucionar hacia una sociedad más equitativa y respetuosa con la mujer. Cuestiones como el techo de cristal o la brecha salarial existente entre hombres y mujeres, son consecuencias derivadas de la educación en valores machistas que recibimos desde pequeños, por parte de la sociedad. Unos valores que se adquieren por aprendizaje, no de forma innata; y que, por tanto, pueden superarse con una buena educación en valores como la igualdad, el respeto y la equidad. En esta tarea, la escuela, la Educación Infantil y los materiales curriculares, desempeñan una función muy importante.

En definitiva, el presente TFG se centrará en analizar exhaustivamente un proyecto editorial destinado a la etapa de Educación Infantil, con el fin de detectar posibles sesgos de género y esclarecer cómo la mujer aparece representada en el mismo. El proyecto se titula *¡Cuánto sabemos!* y ha sido editado por la editorial Santillana –una de las que posee mayor cuota de mercado a nivel nacional– entre 2016 y 2018. A lo largo de este ensayo se analizarán los tres cuadernillos propuestos para cada uno de los niveles de la etapa. Creo, asimismo, que esta investigación me permitirá desarrollar competencias y herramientas de cara a mi futura labor docente, gracias a las cuales podré seleccionar los materiales más apropiados para los ciudadanos de una sociedad plural y multicultural.

Para finalizar, describiré, a continuación, la estructura interna que seguirá la investigación. Así pues, tras estas páginas de introducción y justificación de la relevancia del tema objeto de estudio, se discutirá en el capítulo siguiente el marco teórico del trabajo. En él se revisará una literatura seleccionada sobre el libro de texto y sobre las huellas escolares del sexismo, no solo para conocer el estado de la cuestión sino también para apropiarnos de algunas herramientas heurísticas. Seguidamente, se presentan los objetivos y las decisiones metodológicas que van a guiar el análisis del Proyecto editorial. Por último, se han recogido los datos de forma cuantitativa y se han interpretado de forma cualitativa, finalizando con las conclusiones pertinentes.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Escuela, libro de texto y TIC

Tal y como apunta Selander (1990), el libro de texto surge por primera vez en el siglo XVI, de la mano de Peter Ramus, su creador. Por aquel entonces, la institución educativa era elitista y segregadora, lo que implica que tanto la educación como los libros de texto estaban destinados exclusivamente a las clases más célebres de la sociedad (Torres, 2011). Sin embargo, entre los siglos XIX y XX la escolarización se generalizó a consecuencia de la implantación de los sistemas educativos nacionales, y los libros de texto se convirtieron en el principal medio de educación de las masas (García Mínguez y Beas Miranda, 1995; Torres, 2011). El objetivo de tal generalización no era otro que uniformar culturalmente a la población de una nación, con el fin de crear un sentimiento de patriotismo; para lo que se utilizó el libro de texto como instrumento homogeneizador encargado de imponer la cultura dominante a los grupos minoritarios.

Pero esas escuelas que inicialmente abrieron sus puertas con el propósito de generar un sentimiento de identidad nacional y homogeneizar a las masas, en base a las premisas de la cultura hegemónica, no se adecúan hoy en día a lo que se espera de ellas en una sociedad multicultural y globalizada, caracterizada por la diversidad cultural, así como por las relaciones trans-territoriales y el protagonismo de las tecnologías (Torres, 2011; Fernández Enguita, 2016). De este modo, la institución educativa puede ser definida como una “institución concha”; entendiendo como tal, aquellas “instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir” (Giddens, 2000, p.31; citado en Torres, 2011, p.174). Tanto es así, que los ciudadanos de esta nueva sociedad, con características distintas a los ciudadanos de otros tiempos, han irrumpido en las aulas de una institución educativa en la que perduran con buena salud inveteradas inercias, a pesar de los múltiples intentos de reforma (Haya y Rojas, 2016). En consecuencia, la escuela sigue igual que siempre, pero acoge alumnos con nuevas características que se sienten fuera de lugar: integrados físicamente, pero no incluidos.

Ante este panorama, Martínez Bonafé (2002) apunta que “las retóricas de diversidad cultural no pueden sostenerse con un artefacto<sup>2</sup> que fue pensado para una estrategia reproductiva mucho más simple y esquemática, fundamentada en una estrecha relación entre Estado-nación y monocultura” (p.57). Y aunque las nuevas tecnologías han ido ganando protagonismo en los contextos de educación formal, el libro de texto sigue siendo el recurso más usado por la mayoría del profesorado (Parcerisa, 2009), porque “seguramente a través de él pervive una metodología pedagógica muy bien asentada, unos intereses económicos y una pauta de control eficaz sobre la escolaridad” (Gimeno, 1995, pp.81-82). Todo ello implica,

---

<sup>2</sup> En este caso, la palabra “artefacto” hace referencia al libro de texto.

según Echeverri (2008), que las TIC todavía están supeditadas al uso de los libros de texto, yuxtaponiéndose a dicho recurso.

En esta línea, Picón, Varela y Braña (2013) señalan que “a pesar de su expansión física, la verdadera revolución derivada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza está aún por llegar” (p.92), ya que todavía no han logrado transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe, en gran medida, a que los planes y avances en tecnología, impulsados desde el Ministerio de Educación o desde las propias Comunidades Autónomas, han sido destinados a la introducción de materiales tecnológicos en las aulas, “dedicando mucho menor esfuerzo al software más apropiado para facilitar los aprendizajes del alumnado y las estrategias de enseñanza del profesorado” (Torres, 2011, p.18). Por esta razón, se ha producido lo que Echeverri (2008, p.85) denomina “fragmentación escolar, en términos de recursos y medios”, puesto que el lenguaje impreso convive en las aulas con otros medios de comunicación, sin lograr la integración de los distintos recursos.

Con todo lo anterior, se deduce que, a pesar de la omnipresencia de las tecnologías, el libro de texto sigue teniendo una gran relevancia en las aulas. Tanto es así que, según los últimos datos publicados por la Federación de Gremios de Editores de España (2018), el total de libros de texto no universitario que se vendieron en dicho país en el año 2017 fue de 44.359.000 ejemplares, suponiendo el 35,7% del total facturado en España en el sector del libro. Al contrario de lo que podríamos imaginar, los destinados a la etapa de Educación Infantil han supuesto el 4,9% del total facturado por libros de texto, solo por detrás de los dirigidos a Educación Primaria y la ESO.

## **2.2. Problemática del libro de texto: características, principales funciones y limitaciones**

Tal y como se sostiene en el apartado anterior, el libro de texto sigue siendo protagonista en las aulas, lo que no implica que sea la mejor opción para la enseñanza. De hecho, a lo largo de los años, muchos estudiosos han enfocado sus investigaciones al análisis de estos materiales, llegando a evidencias que hacen sospechar de la inocencia y neutralidad del material. Esto se debe, en gran medida, a que no es un simple soporte o medio de la información, sino que es fruto de una serie de intereses culturales, políticos y económicos, que hacen de su contenido un producto alejado de lo aséptico, capaz de socializar de una manera concreta (Apple, 1993; Martínez Bonafé, 2002).

Entre las funciones del libro de texto, no se encuentra la de crear nuevo conocimiento, sino la de recoger, presentar y difundir saberes ya existentes (Selander, 1990). Por consiguiente, para la elaboración de dicho material se requiere una selección de los conocimientos científicos, los cuales, según García Mínguez y Beas Miranda (1995), son escogidos o descartados de forma interesada y prejuiciada, conformando una visión de la cultura de aquello que es o no importante. Consecuentemente, y teniendo en cuenta que es el resultado de una reconstrucción



social y particular del conocimiento elaborada por un grupo de personas poseedoras de una cultura y una ideología concretas, el libro de texto se define como un producto cultural (Apple, 1993).

Por tanto, se trata de un instrumento que vehicula los intereses e ideales de un grupo, que, por lo general, se corresponde con el grupo social dominante, ya que solo aquellos que se encuentran en situaciones de poder tienen la posibilidad de participar en la elección de los conocimientos (Blanco García, 2000). De este modo, la cultura de los grupos restantes “queda fuera de la selección por no ser de valor, y carece de valor por haber sido excluida de la elección” (Blanco García, 2000, p.9). Si bien, el tratamiento unilateral y unívoco que el libro de texto da a la información que alberga consigue que esta parezca “la voz del discurso adulto, científico, experto e incontestado” (Martínez Bonafé, 2002, p.25). Esto último se debe, en gran medida, a que los contenidos del libro de texto no se problematizan, sino que usualmente se presentan como una verdad única e incuestionable; lo que se consigue con la impersonalidad de los textos, es decir, evitando mencionar al autor de los mismos (Martínez Bonafé, 2002; Echeverri, 2008). Este tratamiento no conflictivo de la información es a lo que Martínez Bonafé (2002) denomina una “traducción pedagógica”, es decir, una simplificación, un añadido o un cambio en los conocimientos recogidos que permite su adaptación al nivel psico-evolutivo y a los conocimientos previos de los alumnos. No obstante, lejos de ser beneficioso para los escolares, uniformiza sus idiosincrasias. Así lo afirma Echeverri (2008) cuando añade lo siguiente:

“El *It*<sup>3</sup> se convierte en objetivación del mundo, en una certeza que desplaza las preguntas, por lo menos las que se podrían catalogar de problematizadoras, y da paso a una serie de respuestas más o menos uniformes, es decir, apropiadas a un esquema centrado en los datos, en los hechos, en las definiciones, que, es necesario reiterarlo, abogan por la unificación simplificadora y pierden de vista las diferencias, los matices, las nuevas preguntas, los otros problemas” (p.78).

Además de un producto cultural, el libro de texto es un material condicionado por las políticas estatales (Apple, 1993), debido a lo cual se convierte en lo que Escolano (1992, p.79; citado en Blanco García, 2000, p.15) denomina “producto cultural intervenido”. Por consiguiente, las editoriales no tienen plena libertad para determinar el contenido que se registra en los manuales, sino que deben acatar las exigencias curriculares establecidas en los Reales Decretos, así como el resto de legislación vigente en materia de aprobación de los libros de texto (Apple, 1993). Así pues, la regulación del mercado editorial como instrumento de control del conocimiento da lugar a una homogeneidad en los materiales que permite contrarrestar toda política de descentralización de la autonomía en la configuración del currículo (Gimeno, 1995). Como consecuencia, se deriva otra de las funciones del libro de texto: trasladar el currículo políticamente establecido para cada etapa o nivel a los centros escolares, garantizando la

---

<sup>3</sup> El autor emplea la abreviatura “*It*” para referirse al libro de texto.

uniformidad de los sistemas educativos y el control sobre los contenidos transmitidos (Torres, 1994; Parcerisa, 1996).

En España, es el Real Decreto 1744/1998 el que actualmente regula la supervisión del contenido y uso de los materiales curriculares que se van a emplear en el aula. Si bien, no todos los materiales son supervisados, quedando exentos de control aquellos elaborados por el propio profesorado, aquellos empleados como apoyo o los que no han sido editados (Gimeno, 1995). Tampoco se incide en el control de calidad de tales recursos, sino que solo son regulados esos aspectos que tienen que ver con la forma y el contenido, a fin de asegurar la difusión de ese conocimiento que el Estado ha considerado legítimo (Blanco García, 2000; Gimeno, 1995). Esta indiferencia por la calidad acarrea una acomodación por parte de las empresas editoriales, las cuales se limitan a respetar las directrices curriculares impuestas por la Administración educativa, sin necesidad de embarcarse en proyectos innovadores que conlleven el riesgo de fracasar en el libre mercado (Gimeno, 1995).

Con todo, el libro de texto no se rige únicamente por exigencias culturales, curriculares y políticas. Depende, asimismo, de los intereses económicos de las editoriales porque, ante todo, es una mercancía u objeto de negocio que supone una importante fuente de riqueza (Apple, 1993; Torres, 1994). De todo ello, se deduce que otra de las funciones principales de dicho material es la de recaudar beneficios como producto de consumo que es (Parcerisa, 1996). Así pues, en España, solo a partir de los libros de texto de carácter no universitario se recaudaron 829 millones de euros en el año 2017 (Federación de Gremios de Editores de España, 2018). Esta elevada cifra se debe a la gran demanda existente; pese a lo cual, sorprendentemente, los materiales son bastante homogéneos y elaborados, en su mayoría, por unas pocas empresas, a la cabeza de las cuales desfilan Santillana, Anaya y SM (Gimeno, 1995; Torres, 1994).

Esta peculiaridad del mercado de los libros de texto solo se puede explicar a partir de las interacciones existentes entre los intereses políticos, económicos y culturales que determinan su contenido. En primer lugar, la homogeneización de los libros de texto en un mercado con tanta demanda se debe, en gran medida, a las bases curriculares establecidas desde la Administración educativa, las cuales normalizan al consumidor de los mismos, es decir, al profesorado encargado de seleccionarlos (Gimeno, 1995). De este modo, aunque la oferta sea amplia es, a su vez, homogénea porque los consumidores no demandan cosas diferentes. Por tanto, las editoriales no necesitan esforzarse y/o invertir en productos distintos, innovadores y diversos para satisfacer al cliente –como se hace en cualquier otro producto del mercado–, pues se aseguran, gracias a las bases curriculares, un mercado de consumo y un riesgo de producción muy bajo (Torres, 1994). Del mismo modo, la homogeneidad de dichos materiales se debe, según lo que Apple (1993) denomina la “economía política de los libros de texto”, a la retroalimentación existente entre las editoriales y la cultural profesional docente: los libros de texto condicionan la práctica docente al reforzar una metodología didáctica convencional; y, al mismo tiempo, la metodología didáctica más arraigada en la cultura profesional docente, la convencional, condiciona el tipo de textos que prefieren vender las editoriales para tener mayor

cuota de mercado. Asimismo, la homogeneidad de los materiales está directamente relacionada con la situación de oligopolio en el sector, así como con la tarea de control por parte de la Administración. Según Gimeno (1995), el hecho de que pocas empresas controlen el mercado de los libros de texto garantiza la homogeneidad de los materiales y la uniformidad de la cultura contemplada en los mismos; facilitando, así, la tarea de control cultural del Estado. Y, por último, la concentración del mercado permite que el editor dé más prioridad a su papel como empresario que al de agente cultural, sacrificando la calidad educativa a favor de su beneficio económico (Torres, 1994; Gimeno, 1995).

En aras de concluir la recopilación de las funciones principales del libro de texto, cabe señalar las dos últimas. Según los trabajos de Parcerisa (1996) y Braga Blanco y Belver Domínguez (2016), el libro de texto, como recurso didáctico, tiene la función de mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues “es este el que hace la conexión estudiante–maestro–ciencia, de tal modo que aquello que se pretende enseñar, y, por supuesto, aprender, pasa por el lt” (Echeverri, 2008, p.77). No obstante, tal y como señala Martínez Bonafé (2002), cuando este material se utiliza de forma única y exclusiva en el aula se convierte en el proyecto final del proceso educativo o, en palabras de Braga Blanco y Belver Domínguez (2016), en el currículum real. En consecuencia, estos docentes están doblemente condicionados por las exigencias del currículo y del libro de texto, convirtiéndose en meros técnicos ejecutores de lo que dicten estas herramientas. Esta última idea está especialmente relacionada con la otra función del texto escolar que quería señalar; una función relativa a su condición de material curricular y consistente en realizar labores de diseño y desarrollo del currículum, desprofesionalizando a los docentes y facilitando, así, sus tareas (Apple, 1993; Martínez Bonafé, 2002; Diz López y Fernández Rial, 2015). Esta desprofesionalización causada por la sustracción de las tareas docentes por parte del libro de texto se debe, fundamentalmente, a dos razones:

1. El maestro se ve despojado de la responsabilidad de reflexión y planificación de sus tareas, ya que el texto escolar materializa las bases curriculares administrativas en tareas concretas, propone objetivos, contenidos, actividades para profesores y alumnos, así como actividades de evaluación (Apple, 1989).
2. El libro de texto determina un modelo concreto de relación profesional y pedagógica muy cercano al individualismo y al instrumentalismo, por lo que el docente ve anulada la necesidad de interaccionar con sus compañeros. Por el contrario, se limita a ejecutar las instrucciones del libro de texto (Apple, 1989; Braga Blanco, 1999; Martínez Bonafé, 2002).

Como resultado, la función docente se ve limitada a guiar a los estudiantes en cuanto a los textos que se van a leer, en la manera de hacerlo y en la forma de interpretarlos, corrigiendo aquellas deducciones consideradas inadecuadas (Echeverri, 2008).

Por otro lado, cabe señalar que tanto las características como las funciones propias de los libros de texto anteriormente comentadas derivan en una serie de limitaciones, las cuales han

sido clasificadas por Torres (2014) en dos grupos diferenciados: limitaciones didácticas y limitaciones pedagógico-informativas.

Respecto a las limitaciones didácticas del artefacto, el autor destaca las siguientes:

- No favorece experiencias interdisciplinarias y globalizadoras, pues los contenidos y las actividades se presentan de forma aislada y por materias.
- Fomenta el individualismo, al no promover modalidades de trabajo cooperativo en las aulas.
- Supone un freno a la iniciativa del alumnado, limita su curiosidad y obliga a adoptar estrategias para poder pasar los controles de evaluación, como son la memorización y la repetición; relegando, así, las tareas de comprensión, reflexión y problematización del conocimiento. Como indica Martínez Bonafé (2002), los propios alumnos aprenden que lo realmente importante es lo que estipula el libro de texto, dado que es lo que va a ser evaluado.
- Reduce la enseñanza a una actividad predominantemente verbal, lo que acarrea el peligro de confundir verbalización con comprensión.
- No tiene en cuenta las experiencias ni los conocimientos previos del alumnado, por lo cual, el aprendizaje no es significativo para ellos. Tampoco se elabora considerando sus expectativas ni los distintos ritmos de aprendizaje, por lo que la atención que ofrece no es individualizada.
- Incorpora valores e ideologías implícitos y supone un control técnico del trabajo de los profesores.
- Supone un freno a otras redes y fuentes informativas.

En cuanto a las limitaciones pedagógico-informativas, señala lo siguiente:

- Propaga contenidos con importantes distorsiones informativas, fruto de la simplificación del conocimiento o, como lo denomina Martínez Bonafé (2002), de su “traducción pedagógica”.
- No presenta las distintas alternativas de los temas controvertidos, ya que no se problematiza el conocimiento científico y, en muchas ocasiones, dichos temas no aparecen representados.
- No fomenta la contrastación de lo que se estudia con la realidad.
- Reproduce modelos autoritarios y dogmáticos, puesto que los valores implícitos suelen corresponderse con los de la cultura hegemónica.
- No suele mencionar las fuentes de información, pues el conocimiento se presenta como una verdad objetiva y oficial. Tampoco explica quiénes, dónde, cómo se produce el conocimiento y con qué dificultades.
- Los acontecimientos importantes de actualidad tardan en incorporarse a sus páginas, lo que hace dudar al autor de su capacidad como fuente de información.
- No fomenta el análisis o pensamiento crítico.

- Y, por último, incorpora los sesgos más dominantes de la sociedad: sexismo, clasismo, racismo, homofobia, militarismo, catolicismo, edadismo...

### **2.3. Sesgos de los libros de texto: sesgo de género y el papel de la mujer**

Torres (2014), con esa última limitación, hace referencia a los distintos sesgos que contribuyen a distorsionar la información presente en los libros de texto y, consecuentemente, a que los alumnos construyan concepciones erróneas sobre el mundo real. De todos los mencionados, el sexismo es, actualmente, uno de los temas más cuestionados en todas las esferas de la vida social. Esto se debe, en cierta medida, a la gran influencia del movimiento feminista, que, en los últimos años, ha ido ganando adeptos entre mujeres y hombres, especialmente desde la gran Huelga Internacional Feminista del 8 de marzo del 2018; acontecimiento de gran relevancia para la mujer y el feminismo. No obstante, a pesar de los avances y la lucha feminista, la discriminación por cuestiones de sexo sigue presente en España –y en el resto del mundo–, manifestándose a través de la brecha de género en cuestiones muy diversas, como el salario, las tasas de paro o las horas de trabajo en el hogar (Instituto Nacional de Estadística, 2019). Como resultado, los materiales curriculares, en tanto reproductores de las desigualdades y los discursos discriminatorios de la cultura y de la sociedad (Torres, 2011), no están libres de estereotipos sexistas; razón por la que contribuyen, a su vez, a perpetuar esa desigualdad en la sociedad. Si bien, con motivo de los avances legales y la sensibilidad social existente respecto al tema, el sexismo cada vez se presenta de forma más sutil en los textos escolares (Blanco García, 2000), lo que no implica que sea más inofensivo de lo que era hace unas décadas. Con esta perspectiva coincide Martín Romero (2002), quien señala que los libros de texto incorporan el sexismo de forma implícita, con una gran influencia sobre el alumnado:

“Los libros de texto cultivan una ideología sexista, no explícita, pero increíblemente más eficaz que si estuviera expresada, (ya que) niñas y niños tienden de manera irresistible a seguir los modelos propuestos, principalmente cuando se les ofrecen como indiscutibles y tan evidentes que no necesitan ni siquiera ser formulados” (p.7).

Ahora bien, según las investigaciones, ¿cuáles son los modelos de hombre y de mujer que se ofrecen en los textos escolares? ¿Cómo aparecen representados?

En lo que atañe a cuestiones de género, dichos modelos se caracterizan, en primer lugar, por ser mayoritariamente masculinos (Blanco García, 2008). La respuesta a esta peculiaridad se halla en el marco de una sociedad androcéntrica, en la que el varón es “el centro de referencia para lo humano” (Blanco García, 2000, p.23) y la mujer, como resultado, queda relegada a un segundo plano en situación de inferioridad y subordinación, construyendo su persona en base a las referencias de aquel. Si a lo anterior se suma el hecho de que los manuales escolares se caracterizan generalmente por la escasa presencia de figuras femeninas, resulta que las niñas carecen de referencias en las que fijarse y apoyarse para crecer (Blanco García, 2008). A esta preocupación por la ocultación de modelos femeninos se suma un estudio más reciente de López

Navajas (2014), según el cual, las mujeres “no forman parte de la información relevante ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza” (p.301); del mismo modo que no aparecen representadas por sus logros y contribuciones a la cultura, a la historia y a la sociedad, lo que “impone unos fallidos referentes históricos a todos, pero a las mujeres, además, les quita autoridad social y les impide reconocerse en una tradición que las acoja” (p.302). Si bien, esta ausencia no solo es debida a la escasez de referentes femeninos significativos (mujeres con nombres propios), sino también a la utilización masiva del masculino genérico que visibiliza a los varones y oculta lo femenino (Blanco García, 2000).

En segundo lugar, los modelos son estereotipados, y en lo que respecta a la mujer, limitados (Blanco García, 2000). Así pues, según las conclusiones del estudio anteriormente mencionado, en el que se sometieron a análisis 56 libros de texto de la ESO, “mientras ellos disponen de un abanico de 334 ocupaciones diferentes, para las mujeres se reduce a 94” (Blanco García, 2000, p.173). A pesar de la ausencia generalizada de referencias femeninas, es común su aparición explícita y recurrente en temáticas relacionadas con la vida cotidiana, tareas del hogar, tareas de escasa cualificación o profesiones relacionadas con los cuidados (Blanco García, 2000; Martín Romero, 2002). Los hombres, por el contrario, suelen aparecer realizando actividades de fuerza y destreza, desarrollando trabajos de prestigio social y económico, e incluso ocupando posiciones de poder (Blanco García, 2000). Asimismo, resulta significativo que las contadas veces en las que se rompe con los papeles tradicionales están protagonizadas por hombres; ocasiones en las que suelen aparecer colaborando en la vida doméstica a la vez que continúan ejerciendo sus labores remuneradas, aunque su atuendo o actitud delatan lo anecdótico de las imágenes (Martín Romero, 2002).

Esta forma diferenciada y discriminatoria de representar a cada uno de los sexos no se basa en una cuestión biológica y realista, sino en una serie de creencias culturales consensuadas e infundadas sobre las características personales y sociales que deben tener los miembros de cada grupo sexuado –estereotipos de género–, así como de las actividades, roles y tareas que les corresponde desempeñar según su sexo –roles de género– (Diz López y Fernández Rial, 2015). De esta forma, el libro de texto contribuye a la transmisión de los géneros “y lo hace en forma jerárquica, es decir, que no solo transmite los géneros, sino que, juntamente, transmite también el sexismo” (Carreras, Subirats y Tomé, 2012). Por consiguiente, las distintas investigaciones que han incorporado la mirada de género al análisis de los textos escolares han catalogado tales representaciones como sexistas. Si bien, a la hora de detectar el sexismo en los materiales es conveniente prestar atención a diversas categorías de análisis relativas a una cuestión concreta: los personajes (Blanco García, 2000). Algunas de esas categorías utilizadas en los diversos estudios realizados (Blanco García, 2000; Martín Romero, 2002; Sánchez, Martos y López, 2017) son las siguientes:

- Actividad socio-profesional u ocupación de los personajes.
- Acciones ligadas a los personajes (verbos).

- Atributos ligados a los personajes (adjetivos).
- Representación psicológica de los personajes.
- Protagonismo de cada personaje.
- Uso del masculino genérico como referente del ser humano y presencia del dimorfismo sexual.
- Presencia y ausencia de mujeres y hombres.

No obstante, todas las investigaciones que se han ido citando a lo largo del presente apartado, así como la mayor parte de los estudios relativos al análisis del sesgo de género en los libros de texto, se han centrado en materiales destinados a Educación Primaria o Secundaria; siendo mucho más infrecuentes los relativos a materiales de Educación Infantil. Sin embargo, cabría conjeturar que muchos de los proyectos editoriales dirigidos a alumnos de entre 3 y 6 años ocultan estereotipos sexistas entre sus páginas, tal y como se ha comprobado con los de etapas posteriores. Esta hipótesis se sostiene sobre tres argumentos: tanto los libros destinados a Infantil como los de Primaria o Secundaria han sido elaborados por las mismas empresas, en función de los mismos intereses políticos, económicos y culturales, y bajo las premisas de una misma cultura hegemónica de carácter androcéntrico. Por consiguiente, considero que merecen ser analizados por igual. Antes bien, cabría dedicar más tiempo y atención al estudio de los dirigidos a niños más pequeños, teniendo en cuenta que es en la primera infancia cuando se forman las bases de la personalidad, se interiorizan los valores y, como indican Carreras et al (2012), se adquieren las pautas de género y se asimilan los estereotipos. Teniendo en cuenta lo expuesto, este TFG pretende contribuir a la ampliación del conocimiento sobre sexismo en los materiales destinados a Educación Infantil; pues, aunque se centre en el análisis de un material específico, es representativo de la editorial que lo ha elaborado.

Asimismo, inexistentes son –hasta donde me ha permitido conocer la búsqueda de bibliografía– los estudios relativos a esta temática posteriores a la gran Huelga Internacional Feminista del 8 de marzo del 2018; acontecimiento especialmente importante de cara a la lucha por la igualdad de oportunidades. A pesar del breve periodo de tiempo transcurrido desde entonces hasta la actualidad, me gustaría comprobar si el proyecto objeto de análisis de este estudio (editado entre el 2016 y el 2018) refleja la repercusión social del acontecimiento; o, más bien, de sus antecedentes, ya que el proceso de sensibilización ciudadana en los años previos ha sido decisivo como desencadenante de dicha huelga. Si es así, tal vez podría observarse un cambio en la forma en que la mujer aparece representada; quizás se transmita una imagen más fiel a la realidad y menos estereotipada. Sin embargo, la hipótesis inicial es que no variará mucho respecto a las conclusiones que las últimas investigaciones han extraído de otros materiales, puesto que, como indica Gimeno (1995), los libros de texto no se modifican en función de los cambios culturales y sociales que va experimentando la sociedad, sino en función de lo que dicte la Administración educativa.

### 3. OBJETIVOS

A la luz de los resultados de las distintas investigaciones sobre sexismo en los libros de texto propios de etapas obligatorias, y dada la escasez de estudios relativos al análisis de dicho sesgo en los materiales destinados a Educación Infantil, el objetivo general que se persigue con el presente Trabajo Fin de Grado (TFG) es averiguar de qué forma aparece representada la mujer en el material seleccionado, mediante un exhaustivo análisis de los textos y las ilustraciones que lo componen. Así pues, lo que se busca es comprobar qué modelo femenino se ofrece a la primera infancia a través de este material en concreto.

Dicho objetivo general se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Comprobar si el grado de participación femenina que reflejan los contenidos del material es significativo.
- Averiguar si las mujeres son, junto a los varones, protagonistas de los contenidos del Proyecto.
- Constatar cuáles son las características de las ocupaciones o actividades socio-profesionales a las que las mujeres aparecen adscritas.
- Comprobar, a través del lenguaje, si la mujer aparece representada como un ser libre; o si, por el contrario, es definida por la persona a la que “pertenece”, como un ser dependiente de otro.
- Averiguar cuáles son los atributos físicos y psicológicos a los que aparece mayormente asociada la mujer.
- Indagar si la mujer es definida como un personaje activo o pasivo, en función de las acciones que realiza.
- Comprobar si se han producido cambios en la forma en que la mujer aparece representada en este material, con respecto a las conclusiones que las últimas investigaciones han extraído de materiales de otras etapas educativas.



#### 4. DECISIONES METODOLÓGICAS

Como se ha dispuesto con anterioridad, el presente TFG tiene por objeto indagar sobre cuál es el modelo femenino que una editorial como Santillana ofrece a la primera infancia, mediante un análisis comparativo de la forma en que se representa, lingüística e icónicamente, a la mujer y al hombre. Para ello, se tomará como objeto de análisis el proyecto *¡Cuánto sabemos!* al completo, cuyo diseño y elaboración por parte del Departamento de Ediciones Educativas de la Editorial Santillana, bajo la dirección de Teresa Grence, se ha completado el presente curso académico 2018/2019. Este proyecto se compone, a su vez, de nueve cuadernillos o proyectos; tres de los cuales están dirigidos al primer nivel de Educación Infantil, tres al segundo y tres al tercero, aunque las diferencias entre los materiales de un nivel y otro se basan en mínimas modificaciones que permiten ajustar el contenido a la edad de los destinatarios. De esta forma, las temáticas de los cuadernillos son las mismas para los tres niveles de la Etapa: un cuadernillo de *La vuelta al mundo*, uno de *Los volcanes* y otro de *Los egipcios*. Las fichas técnicas de los materiales seleccionados, basadas en el modelo propuesto por Torres (2014), son las siguientes:

**Tabla 1. Ficha técnica de los cuadernillos 1, 2 y 3: *La vuelta al mundo***

<b>Título</b>	<i>¡Cuánto sabemos! La vuelta al mundo</i>
<b>Autoría</b>	Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación
<b>Editorial</b>	Santillana
<b>Año de edición</b>	2016
<b>Etapas/nivel</b>	Niveles 1, 2 y 3 de Educación Infantil (3, 4 y 5 años)
<b>Organizado por</b>	Proyectos

**Tabla 2. Ficha técnica de los cuadernillos 4, 5 y 6: *Los egipcios***

<b>Título</b>	<i>¡Cuánto sabemos! Los egipcios</i>
<b>Autoría</b>	Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación
<b>Editorial</b>	Santillana
<b>Año de edición</b>	2016 y 2017
<b>Etapas/nivel</b>	Niveles 1, 2 y 3 de Educación Infantil (3, 4 y 5 años)
<b>Organizado por</b>	Proyectos

**Tabla 3. Ficha técnica de los cuadernillos 7, 8 y 9: *Los volcanes***

<b>Título</b>	<i>¡Cuánto sabemos! Los volcanes</i>
<b>Autoría</b>	Departamento de Ediciones Educativas de Santillana Educación

<b>Editorial</b>	Santillana
<b>Año de edición</b>	2018
<b>Etapas/nivel</b>	Niveles 1, 2 y 3 de Educación Infantil (3, 4 y 5 años)
<b>Organizado por</b>	Proyectos

En cuanto a las características que hacen a este material idóneo para el análisis que ahora me ocupa, destaca, en primera instancia, la estrecha relación existente entre su contenido y las Ciencias Sociales. Así pues, seis de los nueve cuadernillos están relacionados con la Historia y la Geografía, al abordar temas como el Antiguo Egipto o el tratamiento de culturas de otros países<sup>4</sup>. Esto se explica, según autores como Blanco (2000), porque en los libros de Ciencias Sociales la discriminación hacia las mujeres suele ser más visible que en aquellos en los que se desarrollan otras áreas del currículo, por dos razones: la omisión de las aportaciones de las mujeres a la cultura y al desarrollo de la humanidad (Blanco, 2008), y la adopción de una mirada exclusivamente masculina de la Historia. Si bien, considero que esta peculiaridad del material dificulta la tarea de detectar el modelo femenino de mujer de hoy que se oculta entre sus páginas.

Por otro lado, la segunda característica que hace interesante al proyecto para este análisis es que los cuadernillos que lo componen han sido editados, tal y como se ha registrado en las tablas 1, 2 y 3, entre los años 2016 y 2018; coincidiendo con el periodo de sensibilización previo a la Huelga Internacional Feminista del 8 de marzo de 2018 y con la Huelga en sí misma. De este modo, una vez se extraigan los resultados del análisis, será posible realizar una comparación con estudios previos en aras de averiguar si la revolución feminista y su periodo de sensibilización han tenido alguna repercusión sobre este material curricular.

La plantilla de análisis en torno a la que se estructura la presente investigación consta de dos grandes bloques o dimensiones: código icónico (imágenes) y discurso escrito (texto). De esta forma, se pretende analizar un mismo material a través de dos vías paralelas de información que pueden complementarse o contradecirse; enriqueciendo, en cualquier caso, la investigación. A continuación, procederé a describir las categorías que constituyen cada uno de esos dos grandes bloques. No obstante, antes de comenzar, cabría señalar que la plantilla ha sido construida según los modelos e indicadores propuestos por Blanco (2000), Terrón y Cobano (2008), López Navajas (2014), Torres (2014), y Bel (2016); ajustando sus propuestas a las necesidades y peculiaridades del análisis que ahora me ocupa.

Como bien indican Terrón y Cobano (2008), cuando un niño abre un libro, lo primero que capta su atención son las imágenes del mismo. Además, las investigaciones han demostrado que las imágenes tienen una repercusión muy positiva sobre el aprendizaje; aunque, a su vez, tienen un gran poder para afianzar los estigmas sociales en la memoria de los alumnos, tal y como señala Casablanca (2001, mencionado en Bel, 2016). Dada la relevancia de las mismas,

---

<sup>4</sup> Esta temática hace que el material sea también idóneo de cara a un análisis de los estereotipos culturales, por lo que podría considerarse como una futura línea de investigación.

en la presente investigación tendrán un papel fundamental. Así pues, se llevará a cabo un exhaustivo análisis de las imágenes en el que se considerarán todas aquellas en las que se representen personas o interacciones entre personas, independientemente de cuál sea su función.

La primera categoría de análisis a tener en cuenta será la presencia que tienen los personajes masculinos y femeninos en las ilustraciones del material, a través de la cual se averiguará quiénes tienen más representación en las mismas (López Navajas, 2014). Para valorar dicha presencia, se realizará un recuento de los distintos personajes que aparecen en las imágenes del Proyecto.

El segundo criterio, estrechamente relacionado con el anterior, es la recurrencia. El análisis de la recurrencia desvelará cuántas veces aparecen esos personajes a lo largo del material; determinando, así, su repercusión o relevancia en función de su sexo (López Navajas, 2014).

Por otro lado, la tercera categoría pretende comprobar cuál es el protagonismo otorgado a las figuras en función de su género, para lo que se analizarán cinco subcategorías. Siguiendo el modelo de Torres (2014), Bel (2016) y Blanco (2000), en esta tercera categoría se examinará la posición relativa de los personajes masculinos y femeninos en las imágenes (esto es, si aparecen en primer o segundo plano), el tamaño de las figuras (si uno de los dos sexos aparece representado más grande que el otro, en aquellas imágenes mixtas), la actitud de dependencia (si existe dependencia del hombre hacia la mujer o de la mujer hacia el hombre, también en las imágenes mixtas) y los roles asociados a cada uno de ellos. En lo que a esta última subcategoría respecta, los ítems establecidos son los siguientes: rol pasivo, cuando el personaje no está realizando ninguna actividad o está posando, y rol activo, cuando el personaje está haciendo alguna actividad o llevando a cabo alguna acción. De este modo, puede suceder que un personaje esté en reposo, y a su vez, desarrollando alguna acción intelectual, la cual se registrará como actitud o rol activo.

Asimismo, la cuarta se basa en averiguar cuáles son los rasgos físicos que se atribuyen a los personajes dependiendo de su sexo, con el fin de detectar estereotipos en caso de que existan y esclarecer qué modelos físicos de hombre y de mujer se ofrecen en este material. Si bien, cabe puntualizar que en esta categoría solo se tendrán en cuenta aquellos rasgos físicos de mujeres y hombres “de hoy” y no los de personas de antiguas culturas, para evitar sesgar la información recabada. Los ítems a tener en cuenta son: estilo de la vestimenta (ropa casual, ropa formal, uniforme o ropa de trabajo, otros), color de la vestimenta, corte de pelo (largo o corto), color de piel (negra, cobriza, caucásica, amarilla) y maquillaje (con o sin él). El color de piel de los personajes se recogerá en esta categoría con el fin de retratar, de la forma más completa posible, el modelo de mujer –y de hombre– que transmite el Proyecto objeto de análisis.

Por otra parte, con el propósito de averiguar si existe algún tipo de sesgo de género o discriminación a la hora de adjudicar unas profesiones u ocupaciones a hombres y a mujeres, la quinta categoría a valorar será la ocupación socio-profesional de los personajes que aparecen

en las ilustraciones. Para ello, se elaborará una lista en la que se recogerán las ocupaciones asociadas a la mujer y las asociadas al hombre en función de los siguientes indicadores propuestos por Blanco (2000): ocupaciones vinculadas al ámbito religioso, al ámbito doméstico, al ámbito político-jurídico, al ámbito militar y de orden público, al ámbito científico-técnico, al ámbito cultural y artístico, al ámbito del aprendizaje, al ámbito económico laboral, al ámbito deportivo y lúdico y, por último, al ámbito social. Asimismo, se recogerán aquellas actividades u ocupaciones que en el Proyecto se representan como exclusivamente femeninas, exclusivamente masculinas y compartidas por ambos sexos, en aras de detectar estereotipos o asociaciones sexistas en caso de que las hubiere.

Finalmente, la sexta categoría se centra en averiguar cuál es el entorno que rodea a las figuras, en aras de constatar si existe alguna asociación sexista entre el contexto (público o privado) y los géneros de los personajes (femenino y masculino). Por consiguiente, los ítems establecidos son: mujeres en lugares públicos, hombres en lugares públicos, mujeres en lugares privados, hombres en lugares privados, los cuales han sido adaptados de los propuestos en Terrón y Cobano (2008).

Además de las imágenes, en la presente investigación se tomará en consideración el discurso escrito, lo que implica analizar títulos, textos y descripciones de las actividades. Para esta tarea, las categorías de análisis son, en ciertos casos, idénticas o similares a las propuestas para las imágenes; en otros, se introducirán algunas nuevas.

Así pues, la primera categoría pretende valorar la presencia de personajes femeninos y masculinos en el discurso escrito. Sin embargo, a diferencia de los ítems propuestos para el análisis de las ilustraciones, en este caso los ítems son más específicos con el propósito de comprobar si los dos sexos quedan reflejados, a través de la citación de personajes concretos, como personajes relevantes para el desarrollo de la cultura y de la Historia. Con este fin, los ítems propuestos son los siguientes: mujeres con nombre propio (mujeres conocidas por su actividad), hombres con nombre propio (igual criterio que el anterior pero referido a hombres), mujeres sin nombre propio (mujeres anónimas, aunque en ocasiones tengan nombre propio), hombres sin nombre propio (igual criterio que el anterior pero referido a hombres), colectivo de varones sin nombre propio (varones considerados como grupo; aunque a veces se formule en singular, el contexto deja claro que se habla de un grupo: mineros, faraón...), colectivo de mujeres sin nombre propio (igual criterio que el anterior pero referido a mujeres), colectivo de varones con nombre propio, colectivo de mujeres con nombre propio, y colectivo de mujeres y hombres sin nombre propio (genéricos o sujetos expresados en masculino genérico que, por su contexto, se deduce que engloban tanto a mujeres como a hombres). Si bien, aquellas alusiones a personajes en masculino genérico se clasificarán en una categoría u otra en función del contexto lingüístico en el que se encuentre inmerso, así como de otros indicadores. Estos ítems han sido seleccionados entre los propuestos por Blanco (2000).

La segunda categoría es la recurrencia y los indicadores son los mismos que los propuestos para el caso de las imágenes. Sin embargo, la tercera es nueva y se centra en detectar

la presencia del androcentrismo a través del análisis del lenguaje (Torres, 2014), concretamente, a través del análisis de aquellas expresiones empleadas para citar a personajes femeninos y masculinos de forma conjunta. Para ello, se proponen cinco ítems: ¿Cuántas veces se cita en masculino genérico? ¿Cuántas veces se utiliza el femenino genérico cuando procede (en colectivos femeninos)? ¿Cuántas veces se hace uso de las expresiones en doble fórmula (femenino y masculino)? Cuando se emplean las expresiones de doble fórmula, ¿cuál es el orden de prelación (a quién se nombra primero: hombre o mujer, un o una, los o las...) ¿Cuántas veces se hace uso de los genéricos (andróginos de género explícito: personas, víctimas...)?

La cuarta categoría valora la presencia de la sobreespecificación (Torres, 2014), la cual se manifiesta cuando una actividad se asocia a un género concreto y puede materializarse de tres formas distintas: por omisión, (cuando se emplea el masculino genérico para expresar un rasgo o profesión, lo que lleva a atribuir dicho rasgo o profesión a quien tradicionalmente lo vino ocupando), por exclusión (cuando un concepto se atribuye tradicionalmente a un solo sexo) o por ocultación (cuando una profesión se entiende como específica de un sexo, pero es aplicable a ambos). En este caso, también será el contexto el que determine si existe omisión, exclusión u ocultación.

La quinta, en cambio, se centra en las acciones asociadas a los personajes en función de su sexo. En aras de recabar datos sobre esas acciones, el foco de atención del análisis se centrará en los verbos. Lo mismo ocurre con la sexta categoría, que pretende averiguar las cualidades o características que definen a los personajes femeninos y las que definen a los personajes masculinos, a través de los adjetivos que acompañan a cada sujeto de uno u otro sexo (Blanco, 2000).

Finalmente, la séptima categoría, denominada criterio de doble norma o doble estándar (Torres, 2014), pretende analizar los mismos indicadores en ambos sexos, con el fin de comprobar si existe un doble rasero en el tratamiento dado a mujeres y hombres. De esta forma, ya no solo se presta atención a lo que se atribuye a uno y otro sexo por separado, sino a esas cuestiones que se aplican con un criterio distinto a uno y otro sexo. El primero de esos indicadores es el de pasividad/actividad, que se da si un sexo se etiqueta siempre en modo pasivo mientras el otro se representa en modo activo. El segundo busca aquellas cualidades que siempre se adjudican a uno de los sexos, es decir, los adjetivos estereotipados. Por último, el tercero, denominado degradación semántica, tiene lugar cuando un mismo adjetivo cobra un sentido peyorativo en función del género al que acompaña. En aras de recabar datos para esta última categoría, puede ser interesante la información recogida en las anteriores.

A continuación, en la tabla 4, se adjunta la plantilla de análisis descrita en este apartado, de forma sintética y esquemática.

**Tabla 4. Plantilla para el análisis del material curricular**

<b>CÓDIGO ICÓNICO O IMÁGENES</b>
<p><b>1. Presencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántos personajes aparecen representados por mujeres?</li> <li>- ¿Cuántos personajes son representados por hombres?</li> </ul> <p><b>2. Recurrencia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántas veces aparecen los personajes femeninos a lo largo del material?</li> <li>- ¿Cuántas veces aparecen los personajes masculinos a lo largo del material?</li> </ul> <p><b>3. Protagonismo de las figuras:</b></p> <p><b>3.1. Plano de los personajes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuántos personajes femeninos aparecen en primer plano? ¿Y en segundo?</li> <li>- ¿Cuántos personajes masculinos aparecen en primer plano? ¿Y en segundo?</li> </ul> <p><b>3.2. Tamaño de las figuras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En aquellas imágenes mixtas en que aparecen personas de ambos sexos, ¿cuántas imágenes muestran a las dos figuras del mismo tamaño? ¿Cuántas imágenes muestran a la mujer más grande? ¿Cuántas imágenes muestran al hombre más grande?</li> </ul> <p><b>3.3. Actitud de dependencia:</b> en aquellas imágenes mixtas en que aparecen personas de ambos sexos...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La mujer depende del hombre</li> <li>- El hombre depende de la mujer</li> <li>- No existe dependencia</li> </ul> <p><b>3.4. Roles:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mujeres en roles activos</li> <li>- Hombres en roles activos</li> <li>- Mujeres en roles pasivos</li> <li>- Hombres en roles pasivos</li> </ul> <p><b>4. Rasgos físicos de hombres y mujeres (solo en mujeres y hombres “de hoy”):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo de la vestimenta: ropa casual, ropa formal, uniforme o ropa de trabajo</li> <li>- Color de la vestimenta</li> <li>- Corte de pelo: largo o corto</li> <li>- Maquillaje: con o sin él</li> <li>- Color de piel (negra, cobriza, caucásica, amarilla)</li> </ul> <p><b>5. Ocupaciones socio-profesionales de los personajes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vinculadas al ámbito religioso</li> <li>- Vinculadas al ámbito doméstico</li> <li>- Vinculadas al ámbito político-jurídico</li> <li>- Vinculadas al ámbito militar y de orden público</li> <li>- Vinculadas al ámbito científico-técnico</li> <li>- Vinculadas al ámbito cultural y artístico</li> <li>- Vinculadas al ámbito del aprendizaje</li> <li>- Vinculadas al ámbito económico laboral</li> <li>- Vinculadas al ámbito deportivo y lúdico</li> <li>- Vinculadas al ámbito social</li> </ul> <p><b>6. Entorno que rodea a las figuras humanas (frecuencia):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mujeres en lugares públicos</li> </ul>

- Hombres en lugares públicos
- Mujeres en lugares privados
- Hombres en lugares privados

## **DISCURSO ESCRITO O TEXTO**

### **1. Presencia:**

- Mujeres con nombre propio
- Hombres con nombre propio
- Mujeres sin nombre propio
- Hombres sin nombre propio
- Colectivo de mujeres con nombre propio
- Colectivo de hombres con nombre propio
- Colectivo de mujeres sin nombre propio
- Colectivo de hombres sin nombre propio
- Colectivo de mujeres y hombres sin nombre propio

### **2. Recurrencia:**

- ¿Cuántas veces son citados los personajes femeninos a lo largo del material?
- ¿Cuántas veces son citados los personajes masculinos a lo largo del material?

### **3. Androcentrismo:** en aquellas expresiones empleadas para citar a personajes femeninos y masculinos de forma conjunta...

- ¿Cuántas veces se cita en masculino genérico?
- ¿Cuántas veces se utiliza el femenino genérico cuando procede (en colectivos femeninos)?
- ¿Cuántas veces se hace uso de las expresiones en doble fórmula (femenino y masculino)?
- Orden de prelación: Cuando se hace uso de las expresiones en doble fórmula, ¿a quién se nombra primero: hombre o mujer, un o una, los o las...?
- ¿Cuántas veces se hace uso de los genéricos?

### **4. Sobreespecificación:**

- 4.1. Omisión
- 4.2. Exclusión
- 4.3. Ocultación

### **5. ¿Qué tipo de acciones realizan los personajes?**

- Verbos que denotan las acciones realizadas por mujeres.
- Verbos que denotan las acciones realizadas por hombres.

### **6. ¿Qué cualidades y características definen a los personajes?**

- Adjetivos que denotan las cualidades y características que definen a los personajes femeninos.
- Adjetivos que denotan las cualidades y características que definen a los personajes masculinos.

### **7. Criterio de doble norma o doble estándar:**

- 7.1. Pasividad/actividad
- 7.2. Adjetivos estereotipados
- 7.3. Degradación semántica

## 5. LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LOS MATERIALES CURRICULARES. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 5.1. Las imágenes o código icónico

Siguiendo la plantilla de análisis propuesta en el capítulo anterior procedo a recoger, en este apartado, los datos recabados sobre las ilustraciones del Proyecto. Así pues, en la tabla 5, se puede observar tanto la **presencia** como la **recurrencia** de los personajes en función de su sexo. Atendiendo al primero de los indicadores, la presencia, encontramos que, de los 291 personajes que aparecen en las ilustraciones, solo 65 son mujeres (22.3%); de lo que se deduce que los personajes masculinos gozan de una mayor representación en las mismas. Pero, si atendemos al segundo indicador, la recurrencia, que desvela el número de veces que aparecen esos personajes a lo largo del Proyecto, se aprecia que el porcentaje se desploma por debajo del 20% (19.5%). Este dato desvela que los hombres no solo tienen más representación en las imágenes del material; sino que las mujeres tienen una escasa repercusión en el mismo. Si bien, debo hacer mención especial al caso del proyecto de *Los volcanes*, editado en 2018, en el que tanto el porcentaje de la presencia como el de la recurrencia son más elevados que los de los proyectos restantes.

<b>Tabla 5. Presencia y recurrencia de personajes en las imágenes del Proyecto ¡Cuánto sabemos!</b>												
	Totales			La vuelta al mundo			Los egipcios			Los volcanes		
	M	H	%M	M	H	%M	M	H	%M	M	H	%M
<b>p.</b>	65	226	22.3%	13	55	19.1%	34	146	18.8%	18	25	41.7%
<b>r.</b>	194	799	19.5%	68	235	22.4%	80	499	13.8%	46	65	41.4%

*Nota:* M (mujeres), H (hombres), %M (porcentaje de mujeres), p. (presencia), r. (recurrencia)

Por otra parte, en aras de esclarecer el **protagonismo concedido a las figuras** en función de su género, se han tenido en cuenta cinco subcategorías a la hora de realizar el análisis. La primera de ellas ha sido el estudio de los planos (tabla 6), del que se ha deducido que, de las 55 figuras que aparecen en primer plano, solo un 16.4% son mujeres (9 de 55). Del mismo modo, solo un 19.4% de las 103 figuras que aparecen en segundo plano son mujeres (20 de 103). Estos datos se deben a la alta recurrencia de hombres e indican que ellos están más presentes en ambos tipos de plano, acaparando un mayor protagonismo. Sin embargo, considerando a las mujeres por un lado y a los hombres por otro, se concluye que un 31% de las féminas (9 de 29) y un 35.7% de los varones (46 de 129) aparecen en primer plano; lo que indica una proporción similar entre ambos sexos.



<b>Tabla 6. Planos de los personajes en las imágenes del Proyecto ¡Cuánto sabemos!</b>									
	Total			La vuelta al mundo		Los egipcios		Los volcanes	
	M	H	%M	M	H	M	H	M	H
<b>1er plano</b>	9	46	16.4%	0	3	9	36	0	7
<b>2º plano</b>	20	83	19.4%	0	0	18	81	2	2

*Nota:* M (mujeres), H (hombres), %M (porcentaje de mujeres). Se han descartado los planos generales.

La segunda subcategoría clave para determinar el protagonismo de las figuras tiene que ver con el tamaño relativo de las mismas (tabla 7), para lo que se han considerado todas aquellas imágenes mixtas, a partir de las cuales se ha comprobado en cuántas ocasiones la mujer es más grande que el hombre, en cuántas el hombre es más grande que la mujer, y en cuántas se representan del mismo tamaño. Así pues, de las 68 imágenes mixtas que contiene el proyecto, un 89.7% (61 imágenes) representa a las figuras humanas del mismo tamaño independientemente de su sexo. Sin embargo, de entre aquellas imágenes mixtas que presentan personajes con un tamaño distinto en función de su sexo, solo el 14.3% (1 de 7 imágenes) presenta a la mujer en un tamaño mayor que el hombre.

<b>Tabla 7. Tamaño de las figuras en las imágenes mixtas del Proyecto ¡Cuánto sabemos!</b>								
	Totales		La vuelta al mundo		Los egipcios		Los volcanes	
	MG	MT	MG	MT	MG	MT	MG	MT
<b>M</b>	1	61	0	20	1	32	0	9
<b>H</b>	6		2		4		0	

*Nota:* MG (más grande), MT (mismo tamaño), M (mujer), H (hombre). Se ha contabilizado el número de imágenes mixtas, no el número de figuras.

Asimismo, en la tercera subcategoría se ha valorado la actitud de dependencia de los personajes (tabla 8). Según parece, de las 68 imágenes mixtas del proyecto ¡Cuánto sabemos!, el 91.4% no muestra dependencia entre sexos. No obstante, un 5.9% de esas imágenes sí muestra dependencia, siendo mayor la frecuencia de aquellas en las que se muestra dependencia de la mujer hacia el hombre (4.4%), que la de aquellas en que el hombre se muestra dependiente de la mujer (1.5%). Si bien, las 3 imágenes que muestran dependencia de la mujer hacia el hombre son, en realidad, la misma ilustración repetida en los tres cuadernillos del proyecto *Los volcanes*; lo que significa que la dependencia es muy poco significativa.

<b>Tabla 8. Actitud de dependencia en los personajes de las imágenes mixtas del Proyecto ¡Cuánto sabemos!</b>								
	Total		La vuelta al mundo		Los egipcios		Los volcanes	
	F	%	F	%	F	%	F	%
<b>La mujer depende del hombre</b>	3	4.4%	0	0%	0	0%	3	33.3%

<b>El hombre depende de la mujer</b>	1	1.5%	0	0%	1	2.7%	0	0%
<b>No existe dependencia</b>	64	91.4%	22	100%	36	97.3%	6	66.7%

*Nota:* F (frecuencia de aparición de las imágenes). Se ha contabilizado el número de imágenes mixtas, no el número de figuras humanas.

La última subcategoría tiene que ver con los roles atribuidos a hombres y mujeres (tabla 9). En esta ocasión, lo primero en lo que cabe reparar es la dominancia de hombres activos (55.9% del total); hecho directamente influido por la gran disparidad que existe entre la frecuencia de aparición de un sexo y otro. Sin embargo, la proporción de personajes activos es bastante similar en los dos sexos. Así pues, el 62.5% de las veces que aparece un personaje femenino (100 de 160) se representa haciendo alguna actividad o acción. De la misma forma, un 69.4% de los personajes masculinos (462 de 666) son también activos.

**Tabla 9. Roles de los personajes en las imágenes del Proyecto ¿Cuánto sabemos!**

	Totales		La vuelta al mundo	Los egipcios	Los volcanes
	F	%	F	F	F
<b>Mujeres en roles activos</b>	100	12.1%	19	60	21
<b>Hombres en roles activos</b>	462	55.9%	51	370	41
<b>Mujeres en roles pasivos</b>	60	7.3%	24	27	9
<b>Hombres en roles pasivos</b>	204	24.7%	125	70	9

*Nota:* F (frecuencia de aparición de los personajes).

Poniendo el foco de atención sobre los **rasgos físicos** que se atribuyen a los personajes “de hoy” en función de su sexo, se ha detectado la presencia de distintos estereotipos (tablas 10 y 11). En cuanto al estilo de la vestimenta, la mujer aparece mayormente representada con ropa casual (82.6%), siendo poco significativa su presencia con ropa de trabajo (8.7%) e inexistente su representación con ropa formal. Por el contrario, en los personajes masculinos existe mayor variedad y equidad entre estilos; siendo la ropa de trabajo la más frecuente (32.3%), seguida de la ropa casual (29%) y de la formal (19.4%). Estos datos dejan entrever una asociación entre mujer y ámbito privado, en el que es usual la ropa casual; así como una asociación entre el hombre y el ámbito público, de mayor prestigio y reconocimiento, donde es habitual la ropa formal o de trabajo. Estas concepciones pueden ser –o no– reforzadas cuando se analice, más adelante, el entorno que rodea a las figuras humanas.

Respecto a los colores de la ropa, los más comunes en la vestimenta de las mujeres son el rosa y el rojo (18.2% cada uno); mientras el más frecuente en la de los varones es el azul (29.7%), seguido del verde (13.5%). También resulta impactante la ausencia total del rosa en las ropas de los personajes masculinos; y, en el caso de las féminas, la presencia del color azul casi exclusivamente en sus pantalones vaqueros. Así pues, aunque una gran parte de la gama cromática se utiliza arbitrariamente entre los personajes de uno y otro sexo, existe una

asociación sexista entre los colores tradicionalmente atribuidos a mujeres y hombres (rosa, azul y verde).

Otro de los estereotipos esclarecidos en cuanto al aspecto físico de los personajes tiene que ver con el corte de pelo. En este sentido, el 86.4% de los personajes femeninos han sido representados con media melena o pelo largo; del mismo modo que el 93.5% de los chicos aparecen con el pelo corto o sin pelo. Tradicionalmente, se viene atribuyendo el pelo largo a la mujer y la calvicie o pelo corto a los varones; sin embargo, algo tan personal como el corte de pelo varía mucho de una persona a otra, de una cultura a otra, etc. Por consiguiente, lo que las ilustraciones de este proyecto transmiten no es más que un estereotipo propio de la cultura hegemónica. No ocurre lo mismo con el maquillaje, considerando que, aunque se suele asociar a la mujer, ni una sola lo lleva; pero tampoco ningún hombre, cuando hoy en día es una opción para muchos de ellos.

Finalmente, la mayor parte de los personajes “de hoy” tanto femeninos (77.3%) como masculinos (83.9%) son caucásicos, siendo muy escasos los de piel cobriza o negra. Si bien, he de señalar que entre los personajes de otras épocas hay una mayor presencia y recurrencia de personajes con pieles cobrizas, como los egipcios, e incluso alguna amarilla, como Confucio.

En suma, de los datos recabados en cuanto a los rasgos físicos de los personajes, se deduce que el modelo femenino trasladado a partir de las imágenes del material es estereotipado y tradicional, al igual que ocurre con el masculino.

**Tabla 10. Rasgos físicos de los personajes femeninos de hoy en las imágenes del Proyecto ¡Cuánto sabemos!**

	Total		La vuelta al mundo	Los egipcios	Los volcanes
	P	%	P	P	P
<b>Estilo de la vestimenta</b>					
Ropa formal	0	0%	-	-	-
Uniforme o ropa de trabajo	2	8.7%	-	2	-
Ropa casual	19	82.6%	4	-	15
Otros	2	8.7%	2	-	-
<b>Color de la vestimenta</b>					
Rosa	6	18.2%	4	-	2
Azul	3	9.1%	2	-	1
Verde	1	3%	-	-	1
Gris	0	0%	-	-	-
Rojo	6	18.2%	2	-	4
Blanco	5	15.2%	2	-	3
Amarillo	4	12.1%	-	-	4
Marrón	0	0%	-	-	-
Negro	1	3%	1	-	-
Morado	2	6.1%	1	-	1
Naranja	1	3%	-	-	1
Sin color o ropa visible	4	12.1%	1	2	1

<b>Corte de pelo</b>					
Largo o media-melena	19	86.4%	5	2	12
Corto o sin pelo	2	9.1%	-	-	2
Se desconoce	1	4.5%	-	-	1
<b>Maquillaje</b>					
Con maquillaje	0	0%	-	-	-
Sin maquillaje	22	100%	5	2	15
<b>Color de piel</b>					
Caucásica	17	77.3%	5	-	12
Negra	1	4.5%	-	-	1
Cobriza	2	9.1%	-	-	2
Amarilla	0	0%	-	-	-
Se desconoce	2	9.1%	-	2	-

*Nota:* P (nº de personajes). En ocasiones, en el ítem “color de la vestimenta”, se han registrado distintos colores para un mismo personaje.

**Tabla 11. Rasgos físicos de los personajes masculinos de hoy en las imágenes del Proyecto ¡Cuánto sabemos!**

	<b>Total</b>		<b>La vuelta al mundo</b>	<b>Los egipcios</b>	<b>Los volcanes</b>
	<b>P</b>	<b>%</b>	<b>P</b>	<b>P</b>	<b>P</b>
<b>Estilo de la vestimenta</b>					
Ropa formal	6	19.4%	3	-	3
Uniforme o ropa de trabajo	10	32.3%	-	2	8
Ropa casual	9	29%	4	-	5
Otros	6	19.4%	-	-	6
<b>Color de la vestimenta</b>					
Rosa	0	0%	-	-	-
Azul	11	29.7%	4	1	6
Verde	5	13.5%	2	-	3
Gris	3	8.1%	-	-	3
Rojo	3	8.1%	1	-	2
Blanco	4	10.8%	1	-	3
Amarillo	0	-	-	-	-
Marrón	1	2.7%	-	-	1
Negro	0	-	-	-	-
Morado	1	2.7%	1	-	-
Naranja	1	2.7%	-	-	1
Sin color o ropa visible	8	21.6%	1	1	6
<b>Corte de pelo</b>					
Largo o media-melena	1	3.2%	-	-	1
Corto o sin pelo	29	93.5%	7	2	20
Se desconoce	1	3.2%	-	-	1
<b>Maquillaje</b>					
Con maquillaje	0	0%	-	-	-
Sin maquillaje	29	93.5%	7	1	21

Se desconoce	2	6.5%	-	1	1
<b>Color de piel</b>					
Caucásica	26	83.9%	7	-	19
Negra	0	0%	-	-	-
Cobriza	2	6.5%	-	-	2
Amarilla	0	0%	-	-	-
Se desconoce	3	9.7%	-	2	1

*Nota:* P (nº de personajes). En ocasiones, en el ítem “color de la vestimenta”, se han registrado distintos colores para un mismo personaje.

Según los resultados recogidos en la tabla 12, en lo que respecta a las **ocupaciones socio-profesionales** a las que aparecen vinculados los personajes en las ilustraciones (un total de 35), cabe destacar, en primer lugar, que aquellas asociadas a los hombres (31) son casi el doble que las atribuidas a las mujeres, quienes se presentan realizando un máximo de 16 ocupaciones diferentes. Por tanto, se puede afirmar que los personajes masculinos aparecen realizando un abanico de actividades mucho mayor que los femeninos.

Del mismo modo, el 54.3% de las ocupaciones de los personajes que aparecen en el Proyecto (19 de 35) están asociadas de forma exclusiva a los hombres, de lo que se deduce que más de la mitad de las ocupaciones del mismo están vedadas a la mujer. Por el contrario, solo un 11.4% de las ocupaciones totales (4 de 35) son de exclusividad femenina; las cuales, por cierto, no requieren gran cualificación o formación (princesas, clientas, actividades lúdicas y lectoras). No ocurre lo mismo para aquellas de exclusividad masculina, de mayor cualificación, rango y prestigio que las limitadas a mujeres: vulcanólogos, filósofos, escritores, guardias del faraón, etc. Además, el 75% de las actividades socio-profesionales realizadas por mujeres (12 de 16) son también desempeñadas por hombres, lo que implica que los varones realizan la mayor parte de las actividades que desempeñan las mujeres. Las féminas, en cambio, solo realizan 12 de las 31 ocupaciones que desempeñan los hombres: menos de la mitad.

**Tabla 12. Ocupaciones socio-profesionales de los personajes en las imágenes del Proyecto ¿Cuánto sabemos!**

Femeninas	Masculinas	Compartidas
Princesas	Soldados	Bañistas
Lectoras	Guardias del Faraón	Faraones - Faraonas
Actividades lúdicas	Mineros	Agricultores/as
Clientas	Monjes	Ciudadanos/as
	Vulcanólogos	Comerciantes
	Exploradores	Ganaderos/as
	Cargos de mando en el ejército	Pescadores/as
	Escribas	Siervos/as
	Cazadores	Panaderos/as
	Policías	Piratas
	Escritores	Egiptólogos/as
	Filósofos	Patinadores/as
	Caballeros	
	Tareas domésticas	

	Herreros	
	Sastres	
	Carpinteros	
	Vaqueros	
	Mayordomos	
<b>TEF: 4 de 35</b>	<b>TEM: 19 de 35</b>	<b>TC: 12 de 35</b>
<i>Nota:</i> TEF (total de ocupaciones exclusivamente femeninas), TEM (total de ocupaciones exclusivamente masculinas), TC (total de ocupaciones compartidas).		

Por otra parte, si se observan las tablas 13 y 14, se aprecia que el **ámbito de ocupación** al que los personajes femeninos aparecen mayormente adscritos es el económico-laboral, al igual que los hombres, con actividades similares a las de estos últimos. Seguidamente, se encuentra el ámbito lúdico-deportivo; y, en un tercer lugar, el político-jurídico, dentro del cual destaca la frecuencia de aparición de las faraonas (9). En primera instancia, se podría pensar que el material está transmitiendo una idea de mujer poderosa en el Antiguo Egipto; pero, basta comparar las representaciones de las faraonas con las de los faraones para darse cuenta de que no es así. Ellos aparecen frecuentemente con un bastón o sentados en el trono, símbolos de poder; ellas, en cambio, no aparecen representadas por sus grandes contribuciones a su sociedad o por su profunda cultura, como han evidenciado algunos historiadores, sino por su papel de eternas seductoras. De este modo, las faraonas aparecen hasta en cuatro ocasiones –en cada cuadernillo de *Los egipcios*– con el espejo o el abanico (Anexo 1).

Además, entre los ámbitos a los que aparece asociada la mujer, el relacionado con la cultura es el menos frecuente; siendo la lectura la única actividad que desempeña dentro del mismo. Considerando, a su vez, que los varones aparecen representados como filósofos, escritores, monjes y escribas, se deduce que ellas son ilustradas como consumidoras de cultura, y ellos, los hombres, como creadores de la misma. De nuevo, se atribuye un papel secundario a la mujer y unas actividades de mayor importancia al hombre.

Por último, destaca la ausencia de mujeres en el ámbito doméstico; pero, más aun, la representación gráfica de un varón pasando el aspirador. Si esta acción se repitiese a lo largo del Proyecto sería interesante; sin embargo, se trata de una acción aislada y sin recurrencia alguna, la cual, por esta misma razón, tiene una connotación fantasiosa. Además, se encuadra en una situación completamente irreal, ya que la imagen en la que aparece ilustra una casa del Antiguo Egipto en la que se encuentran varios objetos de la actualidad, como un telescopio o el propio aspirador. Esa imagen, a su vez, pertenece a una actividad cuyo propósito es que los alumnos encuentren los errores de la misma. De esta forma, es posible que la actividad transmita a los alumnos la idea de que la acción en sí misma es irreal, es decir, que no es común que sea el hombre quien pasa el aspirador. En el Anexo 2 se adjunta la imagen.

**Tabla 13. Ocupaciones socio-profesionales de los personajes femeninos en las imágenes del Proyecto ¡Cuánto sabemos!**

	Frec.	%
<b>Vinculadas al ámbito económico y laboral</b>	<b>17</b>	<b>37%</b>
Agricultoras	7	15.2%
Ganaderas	2	4.3%
Comerciantes	2	4.3%
Pescadoras	1	2.2%
Sierva o esclavas	1	2.2%
Panaderas	1	2.2%
Piratas	1	2.2%
Egiptóloga	1	2.2%
Cientas o consumidoras	1	2.2%
<b>Vinculadas al ámbito deportivo y lúdico</b>	<b>13</b>	<b>28.3%</b>
Bañistas	11	23.9%
Patinadoras (no profesionales)	1	2.2%
Actividades lúdicas	1	2.2%
<b>Ligadas al ámbito político-jurídico</b>	<b>10</b>	<b>21.7%</b>
Faraonas	9	19.6%
Princesas	1	2.2%
<b>Vinculadas al ámbito social</b>	<b>4</b>	<b>8.7%</b>
Ciudadanas	4	8.7%
<b>Vinculadas al ámbito cultural y artístico</b>	<b>2</b>	<b>4.3%</b>
Lectoras	2	4.3%

*Nota:* Frec. (frecuencia de aparición).

**Tabla 14. Ocupaciones socio-profesionales de los personajes masculinos en las imágenes del Proyecto ¡Cuánto sabemos!**

	Frec.	%
<b>Vinculadas al ámbito económico y laboral</b>	<b>61</b>	<b>48%</b>
Siervos o esclavos	16	12.6%
Agricultores	12	9.4%
Mineros	8	6.3%
Comerciantes	4	3.1%
Vulcanólogos	4	3.1%
Pescadores	4	3.1%
Panaderos	3	2.4%
Cazadores	2	1.6%
Ganaderos	1	0.9%
Mayordomos	1	0.9%
Piratas	1	0.9%
Egiptólogos	1	0.9%
Vaqueros	1	0.9%
Carpinteros	1	0.9%
Sastres	1	0.9%
Herreros	1	0.9%

<b>Vinculadas al ámbito militar y de orden público</b>	<b>25</b>	<b>7.9%</b>
Soldados	13	10.2%
Guardias del Faraón	9	7.1%
Cargos de mando en el ejército	2	1.6%
Policías	1	0.9%
<b>Ligadas al ámbito político-jurídico</b>	<b>14</b>	<b>11%</b>
Faraones	13	10.2%
Caballeros	1	0.9%
<b>Vinculadas al ámbito lúdico-deportivo</b>	<b>12</b>	<b>9.4%</b>
Bañistas	8	6.3%
Exploradores o excursionistas	3	2.4%
Patinadores (no profesionales)	1	0.9%
<b>Vinculadas al ámbito cultural y artístico</b>	<b>11</b>	<b>8.7%</b>
Monjes	7	5.5%
Escribas	2	1.6%
Filósofos	1	0.9%
Escritores	1	0.9%
<b>Vinculadas al ámbito social</b>	<b>3</b>	<b>2.4%</b>
Ciudadanos	3	2.4%
<b>Ligadas al ámbito doméstico</b>	<b>1</b>	<b>0.9%</b>
Tareas domésticas (aspirar)	1	0.9%
<i>Nota: Frec. (frecuencia de aparición).</i>		

Finalmente, en cuanto al **entorno** que rodea a las figuras humanas (tabla 15), la mayor parte de las apariciones tienen lugar en el ámbito público. No obstante, la frecuencia de aparición de varones en lugares públicos (74.7%) es mucho mayor que cualquiera de las otras variables consideradas. Destaca, asimismo, la amplitud existente entre el dato de varones en lugares público y privados, con una distancia de 64.7 puntos porcentuales. Más equilibrio existe, en cambio, entre los datos de mujeres en lugares públicos y privados, con una diferencia de 12.2 puntos porcentuales. En consecuencia, considero que no existe una asociación sexista entre la mujer y el ámbito privado; pero sí una identificación del hombre con el ámbito público.

**Tabla 15. Entorno que rodea a los personajes en las imágenes del Proyecto ¡Cuánto sabemos!**

	Total		La vuelta al mundo	Los egipcios	Los volcanes
	Frec.	%	Frec.	Frec.	Frec.
<b>MPU</b>	89	13.8%	5	59	25
<b>HPU</b>	480	74.7%	105	340	35
<b>MPR</b>	10	1.6%	2	8	0
<b>HPR</b>	64	10%	23	38	3

*Nota:* MPU (mujeres en lugares públicos), HPU (hombres en lugares públicos), MPR (mujeres en lugares privados), HPR (hombres en lugares privados), TI (total de imágenes analizadas), Frec. (frecuencia de aparición).



## 5.2. El texto o discurso escrito

A continuación, se adjuntan las tablas en las que se han recogido los datos obtenidos a partir del análisis del discurso escrito del Proyecto. Así pues, en la tabla 16 se puede observar tanto la **presencia** como la **recurrencia** de cada tipo de personaje en función de su sexo, agrupación (individual o colectivo), o relevancia social (con o sin nombre). Si se focaliza la atención sobre aquellos personajes con nombre propio, es decir, sobre los personajes relevantes conocidos por su actividad, se observa que, a nivel individual, los hombres (15%) tienen una mayor presencia que las mujeres (8.3%). Sin embargo, la distancia porcentual entre hombres y mujeres es aún mayor en la recurrencia, la cual indica que la frecuencia de aparición de las mujeres con nombre propio supone solo un 5.5% del total; mientras los hombres con esta misma condición son el segundo tipo de personaje con mayor frecuencia de aparición (27.4%). A nivel colectivo, las mujeres con nombre propio no aparecen y los hombres son citados en una sola ocasión. De estos datos, se deduce que el reconocimiento social otorgado a los personajes relevantes masculinos es mayor que el que se concede a los femeninos. De este modo, se puede decir que los varones ostentan el protagonismo histórico y social; sobre todo, si se tiene en cuenta que, del total de apariciones de personajes relevantes o con nombre propio (144), el 83.3% son hombres. Tanto es así, que los protagonistas del proyecto *La vuelta al mundo* son Julio Verne y Phileas Fogg; y, el de *Los egipcios*, el faraón –en *Los volcanes* los protagonistas son los propios volcanes–.

Cabe destacar, asimismo, el alto porcentaje del colectivo de hombres sin nombre propio (40% en el caso de la presencia), compuesto, fundamentalmente, por aquellas referencias a varones considerados por su profesión u ocupación, así como la proporción relativa al colectivo de mujeres y hombres sin nombre propio (21.7% en el caso de la presencia), aunque este último se ha deducido de aquellas expresiones en masculino genérico que, según el contexto lingüístico y la información de las ilustraciones, parecían incluir también a las féminas.

**Tabla 16. Presencia y recurrencia de personajes en el discurso escrito del Proyecto ¡Cuánto sabemos!**

	Totales				La vuelta al mundo		Los egipcios		Los volcanes	
	P	%P	R	%R	P	R	P	R	P	R
<b>NP</b>										
<b>MNP</b>	5	8.3%	24	5.5%	1	6	3	15	1	3
<b>HNP</b>	9	15%	119	27.4%	5	100	1	3	3	16
<b>CMNP</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>CHNP</b>	1	1.7%	1	0.2%	1	1	-	-	-	-
<b>SNP</b>										
<b>MSNP</b>	4	6.7%	7	1.6%	4	7	-	-	-	-
<b>HSNP</b>	1	1.7%	1	0.2%	1	1	-	-	-	-
<b>CMSNP</b>	3	5%	15	3.4%	1	8	2	7	-	-
<b>CHSNP</b>	24	40%	151	34.7%	5	20	16	113	3	18

<b>CMHSNP</b>	13	21.7%	117	26.9%	5	26	5	58	3	33
<b>TOTAL</b>	60	100%	435	100%	23	169	27	196	10	70

*Nota:* P (presencia), %P (% de presencia), R (recurrencia), %R (% de recurrencia), NP (categoría “con nombre propio”), SNP (categoría “sin nombre propio”), MNP (mujeres con nombre propio), HNP (hombres con nombre propio), MSNP (mujeres sin nombre propio), HSNP (hombres sin nombre propio), CMNP (colectivo de mujeres con nombre propio), CHNP (colectivo de hombres con nombre propio), CMSNP (colectivo de mujeres sin nombre propio), CHSNP (colectivo de hombres sin nombre propio), CMHSNP (colectivo de mujeres y hombres sin nombre propio). Los genéricos y los sujetos expresados en masculino genérico se han considerado en CMHSNP o en CHSNP en función del contexto en el que se encontraban inmersos.

Por otro lado, mediante el análisis de las expresiones utilizadas para citar a personajes femeninos y masculinos de forma conjunta (tabla 17), se puede comprobar que más de la mitad se han formulado en masculino genérico (55.4%); de lo que se deduce que se ha producido un abuso del mismo y, en consecuencia, la ocultación de una parte del mundo femenino y de sus modelos (Blanco, 2000). A continuación, con un 36.9%, se encuentran los genéricos (personas, gente, personajes...), a los que se considera una buena opción para neutralizar el lenguaje sexista, ya que su forma única incluye a varones y mujeres. Lo mismo ocurre con el uso de expresiones de doble fórmula, las cuales nombran de forma explícita tanto a la mujer como al hombre; aunque, en este Proyecto, no son muy relevantes (7.7%) y el orden de prelación de los sujetos en las mismas no varía, sino que en el 100% de los casos se nombra primero al hombre (faraón y faraona; egipcio o egipcia...). Así pues, pese a la suma del total de genéricos y expresiones de doble fórmula, el uso del lenguaje inclusivo sigue 10 puntos porcentuales por debajo de las referencias en masculino genérico.

Además, cabe resaltar que el 100% de los títulos de las fichas, a los que se puede considerar como los textos más importantes de las mismas, se expresan en masculino genérico (los faraones, los egipcios...). Por el contrario, el 100% de los genéricos y de las expresiones de doble fórmula aparecen en la descripción de las actividades; las cuales se localizan en el dorso de las fichas, y no están destinadas a la lectura de los alumnos, sino dirigidas al docente. De todo ello, se deduce que el lenguaje empleado es androcéntrico y da una mayor visibilidad al mundo masculino, relegando a un plano secundario el femenino; y, ocultando, así, muchos modelos y referencias femeninas que, de utilizar un lenguaje mayoritariamente inclusivo, podrían trasladarse a los alumnos.

**Tabla 17. Presencia del androcentrismo en el lenguaje del Proyecto ¡Cuánto sabemos!**

	Total		La vuelta al mundo	Los egipcios	Los volcanes
	F	%	F	F	F
<b>Citas en masculino genérico</b>	108	55.4%	22	59	27
<b>Citas en femenino genérico</b>	NP	NP	NP	NP	NP
<b>Uso de genéricos</b>	72	36.9%	14	32	26
<b>Expresiones de doble fórmula con orden de prelación: 1º hombre</b>	15	7.7%	6	9	0
<b>Expresiones de doble fórmula con orden de prelación: 1º mujer</b>	0	0%	0	0	0

<b>Total</b>	195	100%	42	100	53
--------------	-----	------	----	-----	----

*Nota: F (frecuencia de aparición), NP (no procede, pues no existe ningún colectivo femenino).*

En cuanto a las **acciones** que realizan los personajes en función de su sexo (tabla 18), las mujeres tienen menos verbos asociados que los hombres, lo que significa que realizan menos acciones que ellos o que son sujetos pasivos con mayor frecuencia. De este modo, ellos realizan 29 acciones diferentes, las cuales repiten un total de 122 veces; mientras ellas llevan a cabo únicamente 7 acciones, repitiéndolas en solo 31 ocasiones. Además, 6 de esas 7 acciones femeninas son también realizadas por los varones, dado que aparecen ligadas a un sujeto en masculino genérico o genérico, y no como una referencia explícita a la mujer.

Sin embargo, son aún más llamativas las diferencias cualitativas existentes entre la naturaleza de las acciones asociadas a cada sexo, como se puede comprobar en la tabla 18. De esta forma, los varones realizan, sobre todo, actividades que requieren acción o estado lúdico (50.8%), así como actividades intelectuales (18.9%). A continuación, llevan a cabo acciones relacionadas con el mundo del trabajo (9%), desarrollo físico y cuidado personal (8.2%), y actividades de dominación (7.4%). Por su parte, las mujeres aparecen ligadas a verbos de acción y estado lúdico (61.3%), seguidos de verbos de cuidado personal (29%). El tercer y último ámbito de acción al que aparecen ligadas es el mundo del trabajo, solo como comerciantes, con 3 apariciones. Por tanto, los varones son representados como personajes activos en ámbitos de muy diversa naturaleza, entre los que se encuentra el ámbito intelectual, de dominación o de trabajo, mientras las féminas se representan en ámbitos más limitados y relacionados con la diversión y el cuidado personal.

<b>Tabla 18. Acciones que realizan los personajes en el discurso escrito del Proyecto ¡Cuánto sabemos!</b>					
<b>HOMBRES</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>	<b>MUJERES</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>
<b>Acciones intelectuales</b>	<b>23</b>	<b>18.9%</b>			
Escribir	11	9%			
Estudiar	3	2.5%			
Mirar (de observar)	3	2.5%			
Buscar (en un mapa)	3	2.5%			
Seguir un camino	3	2.5%			
<b>Acciones de subordinación</b>	<b>3</b>	<b>2.5%</b>			
Seguir a alguien	3	2.5%			
<b>Acciones de dominación</b>	<b>9</b>	<b>7.4%</b>			
Ordenar	6	4.9%			
Dar la vuelta al mundo**	3	2.5%			
<b>Acciones del mundo del trabajo</b>	<b>11</b>	<b>9%</b>		<b>3</b>	<b>9.7%</b>
Utilizar herramientas	3	2.5%	Comerciar*	3	9.7%
Comerciar*	3	2.5%			
Explotar canteras	3	2.5%			
Fabricar	2	1.7%			
<b>Verbos de acción y estado lúdico</b>	<b>62</b>	<b>50.8%</b>		<b>19</b>	<b>61.3%</b>

Visitar	15	12.3%	Bañarse*	10	32.3%	
Bañarse*	10	8.2%	Viajar	3	9.7%	
Vivir*	7	5.8%	Vivir*	3	9.7%	
Bailar	6	4.9%	Protegerse*	3	9.7%	
Ganar	5	4.1%				
Jugar (apuestas)	3	2.5%				
Protegerse*	3	2.5%				
Perseguir	3	2.5%				
Entrar	3	2.5%				
Salir	3	2.5%				
Ver	3	2.5%				
Perder	1	0.8%				
Acciones de relación	3	2.5%				
Decir	3	2.5%				
Acciones de relación con el medio	1	0.8%				
Cuidar (las plantas)	1	0.8%				
Desarrollo, cuidado personal	10	8.2%	9	29%		
Vestirse*	4	3.3%	Vestirse*	7	22.6%	
Morir	3	2.5%	Adornarse el cuerpo*	2	6.5%	
Adornarse el cuerpo*	3	2.5%				
Total	29	122	100%	7	31	100%

*Nota:* los verbos que aparecen con asterisco (\*) son aquellos que, al menos en una ocasión, siguen a un sujeto formulado en masculino genérico o a un genérico (personas, personajes...). Cuando se incluyen en la columna de mujeres está claro, por el contexto lingüístico y las ilustraciones, que también se las incluye a ellas. Se han desestimado los casos dudosos. Asimismo, “dar la vuelta al mundo” se ha clasificado como una acción de dominación, porque el contexto lingüístico da a entender que se trata de un sinónimo de “dominar el mundo”. Además, aparece ligado al personaje protagonista y con mayor poder.

Atendiendo a los **atributos** que se emplean para definir a los personajes dependiendo de su género, señalar que, como en el caso de las acciones, las mujeres aparecen asociadas a menos atributos que los varones (tabla 19). Así, ellas cuentan con 5 atributos que se repiten 15 veces, y ellos con 18, que se repiten hasta en 46 ocasiones. Además, considero oportuno, por su significado implícito y por los objetivos de la presente investigación, detenerse en aquellos relativos al carácter. Como es evidente, los varones cuentan con una variedad mayor que las féminas, entre los que destacan: “puntual”, “valeroso” y “educado”. A la mujer, en cambio, se la describe como “dulce” y “fiel”. Lo mismo ocurre con los atributos relativos a la ocupación: ellas cuentan con dos, “princesa” y “agricultores”; ellos, en cambio, con una mayor variedad de oficios de mayor y menor prestigio y cualificación, así como tradicionalmente asociados al género masculino, entre los que se encuentran: “jefe”, “caballero” o “policía”. Los atributos asociados a cada sexo son, por consiguiente, bastante estereotipados. Además, este último grupo de atributos –relativos a la ocupación de los personajes– revela la presencia de la **sobreespecificación** materializada a través de la omisión, puesto que se emplea el masculino genérico para expresar una gran parte de las ocupaciones, lo que lleva a atribuirles a quien tradicionalmente las vino ocupando: el hombre.

**Tabla 19. Cualidades y características que definen a los personajes en el discurso escrito del Proyecto ¡Cuánto sabemos!**

HOMBRES		Frec.	%	MUJERES		Frec.	%
Referidas al territorio		3	6.5%			3	20%
Inglés		3	6.5%	India		3	20%
Referidas a la capacidad intelectual		4	8.7%				
Imaginativo		3	6.5%				
Observador		1	2.2%				
Relativas al carácter		11	23.9%			6	40%
Puntual		3	6.5%	Dulce		3	20%
Valeroso		3	6.5%	Fiel		3	20%
Educado		3	6.5%				
Tranquilo		1	2.2%				
Servicial		1	2.2%				
Referidas a la ocupación		25	54.3%			6	40%
Caballero		3	6.5%	Princesa		3	20%
Señor		3	6.5%	Agricultores*		3	20%
Jefe		3	6.5%				
Artesanos*		3	6.5%				
Pescadores*		3	6.5%				
Agricultores*		3	6.5%				
Policía		3	6.5%				
Sacerdote		3	6.5%				
Abogado		1	2.2%				
Relativas a la actividad		3	6.5%				
Protagonistas		3	6.5%				
Total	18	46	100%	5	15	100%	

*Nota:* los atributos o adjetivos que aparecen con asterisco (\*) son aquellos que, al menos en una ocasión, siguen a un sujeto formulado en masculino genérico o a un genérico (personas, personajes...). Cuando se incluyen en la columna de mujeres está claro, por el contexto lingüístico y las ilustraciones, que también se las incluye a ellas. Se han desestimado los casos dudosos.

Finalmente, de cara a facilitar el análisis del **criterio de doble norma o doble estándar**, se han recogido, en la tabla 20, los datos necesarios para el mismo de los ya expuestos en tablas anteriores. En primer lugar, en cuanto al criterio de pasividad/actividad, se ha observado que, al igual que en las imágenes, el rol pasivo no está exclusivamente ligado al género femenino, al igual que el rol activo tampoco está asociado al masculino en exclusiva: ambos géneros se muestran activos y pasivos en diversas ocasiones. No ocurre lo mismo con los adjetivos, atributos y cualidades, muchos de los cuales son estereotipados, es decir, asociados a un género en exclusiva, como se puede observar en la tabla 20. Por último, cabe destacar que la degradación semántica no tiene lugar en el Proyecto, pues aquellos adjetivos y cualidades que comparten hombres y mujeres no cobran un sentido peyorativo en función del género del personaje al que acompañan.

**Tabla 20. Criterio de doble norma en el discurso escrito del Proyecto ¿Cuánto sabemos!**

<b>HOMBRES</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>	<b>MUJERES</b>	<b>Frec.</b>	<b>%</b>
<b>Adjetivos y atributos estereotipados</b>					
Inglés	3	7%	India	3	25%
Imaginativo	3	7%	Dulce	3	25%
Puntual	3	7%	Princesa	3	25%
Valeroso	3	7%	Fiel	3	25%
Observador	1	2.3%			
Educado	3	7%			
Tranquilo	1	2.3%			
Servicial	1	2.3%			
Caballero	3	7%			
Señor	3	7%			
Jefe	3	7%			
Protagonistas	3	7%			
Artesanos	3	7%			
Pescadores	3	7%			
Policía	3	7%			
Sacerdote	3	7%			
Abogado	1	2.3%			
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>	<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>
<b>Adjetivos compartidos</b>					
Agricultores	3	100%		3	100%
<i>Nota: Frec. (frecuencia de aparición).</i>					

## 6. CONCLUSIONES

Tras concluir el análisis del proyecto editorial *¡Cuánto sabemos!* desde la perspectiva de género, se presentan, a continuación, las conclusiones pertinentes para desvelar el modelo de mujer que encierran sus ilustraciones y textos.

Entre otras consideraciones, cabe destacar que tanto la presencia como la frecuencia de aparición de mujeres en las ilustraciones es muy inferior a la de los hombres, tal y como demostraron las investigaciones previas relativas a materiales curriculares de otras etapas educativas (Blanco, 2000; López Navajas, 2014; Bel, 2016). Además, el análisis del discurso escrito revela que el reconocimiento social otorgado a los personajes relevantes femeninos es bastante inferior al concedido a los masculinos, ya que el 83.3% de los personajes con nombre propio son hombres. En palabras de Bel (2016), los varones ostentan el protagonismo histórico y social en el Proyecto, ocultando las contribuciones femeninas a la historia y a la cultura. En suma, ellas quedan retratadas como personajes secundarios y sin autoridad social, a la sombra de los personajes masculinos, quienes se representan como los verdaderos protagonistas de los contenidos y de la Historia.

Otro de los aspectos más llamativos que ha desvelado la presente investigación es el arquetipo estereotipado de mujer “de hoy” que oculta el Proyecto, tanto en sus rasgos psíquicos como físicos. De esta forma, en cuanto a lo psíquico, la mujer se define por adjetivos como “dulce” y “fiel”, los cuales denotan docilidad y subordinación, mientras los varones cuentan con una gama mucho más amplia de adjetivos que determinan su forma de ser. Respecto a lo físico, la idea que transmite el Proyecto es la de mujer caucásica con pelo largo y ropa casual, la cual, aunque usa colores muy diversos, viste mayoritariamente de rosa o rojo. Teniendo en cuenta que en dicho Proyecto a las féminas se las identifica mayoritariamente con ropa casual, y que la ropa formal y de trabajo es mucho más frecuente en hombres, parece que a ellas se las asocia con el entorno privado y a ellos con el ámbito público y laboral. Así, la categoría de análisis a través de la que se ha analizado el entorno en el que aparecen representados los personajes de forma expresa revela que existe una asociación entre el hombre y el ámbito público (74.7%), pero un mayor equilibrio entre los datos de mujeres en lugares públicos y privados. De todo ello se deduce que, en este Proyecto, no existe una asociación sexista entre la mujer y el ámbito privado, pero sí una identificación del hombre con el ámbito público, tal y como se encontró en la investigación reciente de Bel (2016).

Por otro lado, el protagonismo concedido a la mujer en las imágenes es menor que el otorgado al hombre, debido, en gran medida, a la alta frecuencia de aparición de este último. Si bien, los indicadores analizados revelan algunos datos más concretos. En lo que a los planos respecta, los hombres acaparan un mayor protagonismo porque sus apariciones son mucho más frecuentes tanto en primer como en segundo plano, aunque la proporción de personajes masculinos en primer plano es similar a la de los femeninos. Asimismo, la dependencia entre

personas de distinto sexo es muy poco significativa; de tal forma que, aunque el estudio de las imágenes revela que la frecuencia de aparición de mujeres dependientes de hombres es algo más elevada que a la inversa, el análisis del código lingüístico indica que la denominación de la mujer por su relación con otras personas (madre de, mujer de...) es inexistente. En cuanto al tamaño de los personajes en función de su sexo, casi un 90% de las imágenes mixtas representa al hombre y a la mujer del mismo tamaño; no obstante, de las 7 imágenes que representan personajes con un tamaño distinto en función de su sexo, solo 1 muestra a la mujer en un tamaño mayor que el hombre. Por último, cabe señalar que la proporción de personajes activos en las imágenes es bastante similar en los dos sexos, de tal forma que la mujer se representa haciendo alguna actividad o acción el 62.5% de las veces que aparece. Sin embargo, las acciones del discurso escrito desvelan un panorama bien distinto a lo que dicta este último indicador. Según los datos recogidos en el análisis de los textos, las mujeres tienen menos verbos asociados que los hombres, lo que significa que realizan menos acciones que ellos o que son sujetos pasivos con mayor frecuencia. Además, se representan en ámbitos más limitados, relacionados con la diversión y el cuidado personal; mientras ellos gozan de acciones relacionadas con el ámbito intelectual, la dominación o el trabajo. En definitiva, aunque algunos indicadores como los planos o la dependencia entre sexos ofrecen resultados esperanzadores, otros confirman la relevancia secundaria que ostentan las féminas en los contenidos del proyecto.

En la misma dirección apuntan los resultados derivados del análisis de las ocupaciones socio-profesionales, según el cual más de la mitad de las actividades que aparecen en el Proyecto están vedadas a la mujer. Además, se observa que ninguna de las ocupaciones exclusivamente femeninas requiere gran cualificación o son consideradas de prestigio, a diferencia de aquellas exclusivas de los varones. Sin embargo, curiosamente y a diferencia de lo propuesto por Bel (2016), en este Proyecto es más fácil encontrar mujeres ostentando cargos de poder que hombres realizando tareas domésticas. Aunque en primera instancia pueda parecer un avance en lo que a sexismo respecta, cuando la mujer ostenta cargos políticos, como el de faraona, no se le representa por su gran poder como tal o por sus contribuciones a la sociedad egipcia y a la Historia, sino por su papel de eterna seductora. Del mismo modo, la única ocasión en la que el hombre aparece realizando una tarea doméstica se encuadra en una situación de completa irrealidad, lo que da a entender que se trata de una situación anecdótica y fantástica.

Se aprecia, además, que el lenguaje es androcéntrico, por lo que da una mayor visibilidad al mundo masculino, relegando a un plano secundario el femenino. Aunque son bastante frecuentes los genéricos cuya única fórmula incluyen a hombres y mujeres, el masculino genérico supone un 55% de todas las expresiones que se refieren a mujeres y hombres en conjunto, y el 100% de las expresiones de doble fórmula (femenino y masculino) tienen un orden de prelación masculino (primero se menciona al hombre y después a la mujer). Así pues, pese a la suma del total de genéricos y expresiones de doble fórmula, el uso del lenguaje inclusivo sigue 10 puntos porcentuales por debajo de las referencias en masculino genérico.



Finalmente, desde una visión global de los resultados obtenidos, me gustaría abordar dos cuestiones. Por un lado, señalar que, tal y como se predijo en el capítulo correspondiente al marco teórico, el material analizado oculta estereotipos sexistas entre sus páginas, al igual que se ha comprobado en otros estudios relativos al sesgo de género en los libros de texto de etapas posteriores. Por otro lado, tomando como referencia las investigaciones de López Navajas (2014) y Bel (2016), se deduce que el Proyecto analizado no refleja la repercusión social que tuvo la Gran Huelga Internacional Feminista del 8 de marzo de 2016 –o más bien, el periodo de sensibilización ciudadana previo y posterior a la misma–, en tanto que la imagen que transmite de la mujer no es más fiel a la realidad y menos estereotipada que la detectada en las investigaciones mencionadas, sino que a grandes rasgos sigue siendo similar a la que ocultaban los textos analizados en aquellas. Pese a que se aprecia una cierta mejora en los porcentajes de algunos criterios de estudio (dependencia entre personajes de distinto sexo), parece que la mayor parte sigue la misma tendencia que hace unos años: aún se observan profesiones cualitativamente distintas, estereotipos físicos y psicológicos para cada uno de los géneros, o unos porcentajes de presencia y recurrencia mucho más bajos para las mujeres. Por tanto, pese a la conciencia ciudadana, los editores de este Proyecto –representativo de la editorial Santillana– no se han esforzado en mejorar en exceso el modelo de mujer que transmiten sus contenidos, y menos aún, en reflejar las contribuciones que las féminas han hecho a la Historia y a la cultura para presentarlas como protagonistas del discurso junto a los varones.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M.W. (1993). El libro de texto y la política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126. Recuperado el 30 de enero de 2019 de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre301/re3010700489.pdf?documentId=0901e72b81272cd3>
- Bel, J.C. (2016). El papel de las mujeres en la Historia según las imágenes de los libros de texto. Comparación de manuales editados durante la LOE y la LOMCE. *Aula*, 22, 219-233. Recuperado el 12 de febrero de 2019 de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula201622219233/17879>
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Blanco García, N. (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En M. García, A. Calvo y T. Susinos (eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp. 151-167). Madrid: Narcea.
- Braga, G. (1999). El diseño del currículum a través de sus elementos. En G. Braga, *Proyecto Docente* (pp. 1-51). Oviedo: Universidad de Oviedo (material inédito).
- Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J.L. (2016). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. DOI: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45688](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688)
- Carreras Port, A., Subirats, M.; y Tomé, A. (2012). La construcción de los géneros en la etapa 0-3: primeras exploraciones. En J. García Marín y M<sup>a</sup> B. Gómez Vázquez (Eds.), *Diálogos en la cultura de la paridad. Reflexiones sobre feminismo, socialización y poder* (pp. 35-55). Santiago de Compostela: USC Publicacións. Recuperado el 4 de abril de 2019 de [http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Dones/article\\_coeduaccio\\_la\\_construccion\\_de\\_los\\_generos\\_en\\_la\\_etapa\\_0-3.pdf](http://www.bdv.cat/sites/default/files/common/Dones/article_coeduaccio_la_construccion_de_los_generos_en_la_etapa_0-3.pdf)
- Diz López, M.J. y Fernández Rial, R. (2015). Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (1), 105-124.
- Echeverri Jiménez, G. (2008). Libros de texto y TIC en la escuela: condiciones de producción de sentidos. *Revista de la Facultad de Humanidades*, 28, 74-92. Recuperado el 3 de febrero de 2019 de [https://www.researchgate.net/publication/319362223\\_Libros\\_de\\_texto\\_y\\_tic\\_en\\_la\\_escuela\\_condiciones\\_de\\_produccion\\_de\\_sentidos](https://www.researchgate.net/publication/319362223_Libros_de_texto_y_tic_en_la_escuela_condiciones_de_produccion_de_sentidos)
- Federación de Gremios de Editores de España (2018). *Comercio interior del libro en España, 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. Recuperado el 9 de marzo de 2019 de [http://federacioneditores.org/img/documentos/comercio\\_interior\\_2017.pdf](http://federacioneditores.org/img/documentos/comercio_interior_2017.pdf)
- Fernández Enguita, M. (2016). Un mundo global, postnacional. En M. Fernández Enguita, *La educación en la encrucijada*, (pp. 21-45). Madrid: Fundación Santillana.

- García Mínguez, J. y Beas Miranda, M. (1995). Análisis histórico del libro de texto. En J. García Mínguez y M. Beas Miranda (Ed.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*, (pp.13-46). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Gimeno, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En J. García Mínguez y M. Beas Miranda (Eds.), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (pp. 75-130). Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Haya, N. y Rojas, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Mujeres y hombres en España, 2018*. Recuperado el 1 de abril del 2019 de [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INEPublicacion\\_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalleGratuitas](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalleGratuitas)
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188
- Martín Romero, R. (2006). El sexismo en los contenidos de los libros de texto. En M. Núñez Gil (Coord.), *Educación y Mujeres II. Materiales de trabajo* (pp. 75-95). Sevilla: ArCibel.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa, A. (2009). Para aprender el libro de texto no siempre es la mejor opción. *Padres y maestros*, 322, 15-19. Recuperado el 2 de febrero de 2019 de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1428/3100>
- Picón, E.; Varela, J. y Braña, T. (2013). TIC y libros de texto: percepciones de los docentes. *Investigación en la escuela*, 81, 91-113. Recuperado el 15 de febrero de 2019 de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59818/R81-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salgado Anóni, J. (2016). *Innovación educativa: innovando en la educación superior, una revisión*. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2011/10/INNOVAguia-didactica-2016.pdf>
- Sánchez Hernández, N.; Martos-García, D. & López Navajas, A. (2017). Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *RETOS: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 140-145. Recuperado el 31 de enero de 2019 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345751100028>
- Selander, S. (1990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 293, 345-354. Recuperado el 4 de febrero de 2019 de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre293/re2931600479.pdf?documentId=0901e72b8137732d>

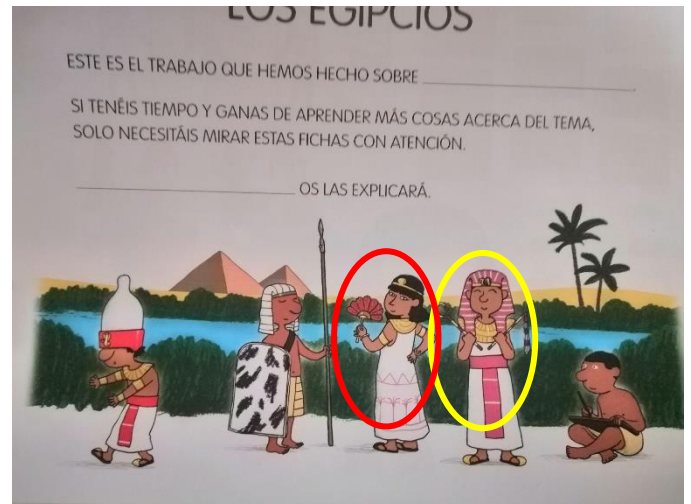
- Terrón, T. y Cobano, V. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de Educación Primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400. Recuperado el 12 de febrero de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907173>
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2014). *Análisis de materiales curriculares: libros de texto*. Videoconferencia celebrada en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación. A Coruña: Universidad de A Coruña, 25 de marzo. Recuperado el 6 de febrero de 2019 de <http://tv.campusdomar.es/es/video/2948.html>

## 8. ANEXOS

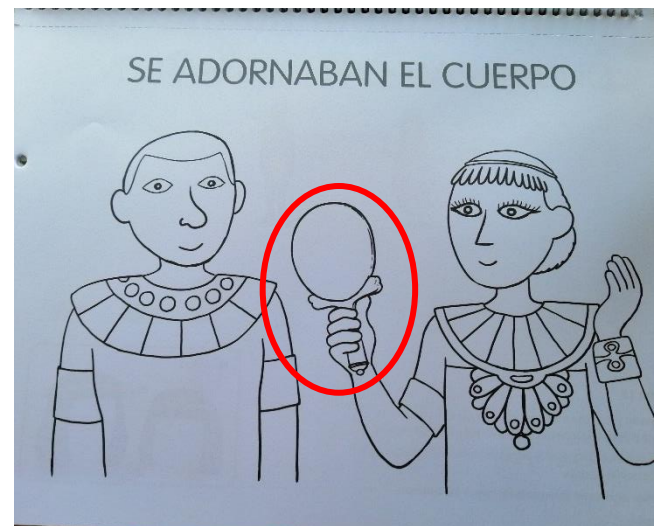
### ANEXO 1



En esta ilustración se puede observar cómo el Faraón, rodeado con un círculo amarillo, está ejerciendo sus funciones de gobierno sentado en el trono y sujetando el bastón; ambos, símbolos de poder. En cambio, la Faraona está poniendo en práctica sus dotes de seducción con un espejo en la mano, como se puede apreciar en el círculo rojo.

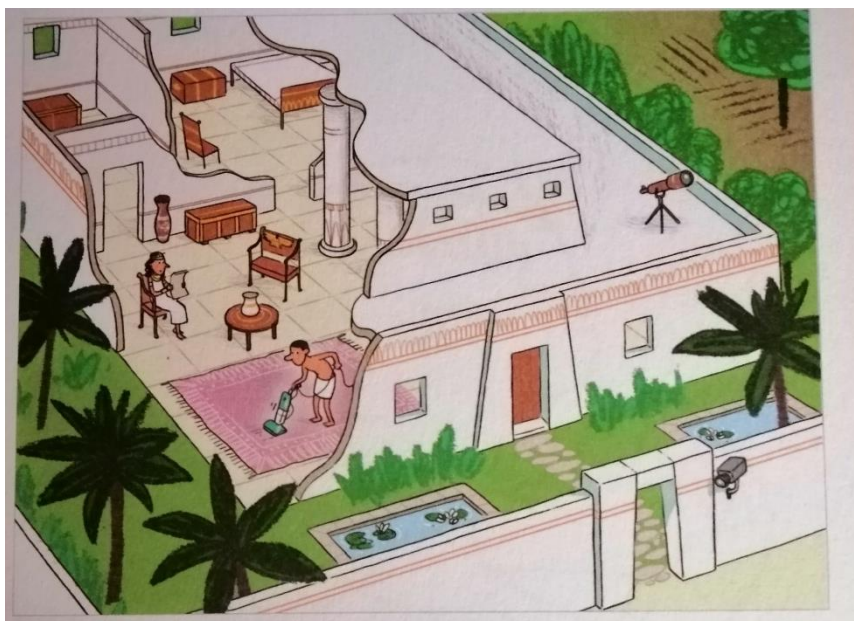


En esta otra imagen, el Faraón porta el bastón del poder y ella, de nuevo, el abanico.



Del mismo modo, en estas dos imágenes la Faraona se mira al espejo.

## ANEXO 2



*Esta ilustración, junto a otra, pertenece a una actividad titulada “Busca y rodea los errores de las imágenes”. Como se puede apreciar, el varón está pasando el aspirador mientras la mujer lee, es decir, se ha producido un intercambio de roles. No obstante, esto ocurre en una situación de completa irrealidad o fantasía, dado que en esa casa del Antiguo Egipto hay distintos artefactos de la actualidad; lo que puede llevar a los alumnos a pensar que esta situación también es fantástica.*